

الدكتور نوري جعفر

اقتراحات لتطوير التعليم
في العراق

١٩٦٢

طبع في مطبعة اتحاد الادباء العراقيين

الفصل الأول

العلاقة بين التعليم وفلسفة الحكم

يردد المرء حقيقة مسلماً بها اذا ما قال بوجود صلة عضوية (غير قابلة للانقسام من الناحية العملية) بين نظام الحكم (وقاعدته الاقتصادية بالطبع) في اى قطر من الاقطار وبين نظام التعليم فيه . ذلك لأن التعليم - في واقعه وبعده التحليل الدقيق - وجه واحد من اوجه الحياة الفكرية العامة للمجتمع الذي ينشأ فيه وهو انعكاس للموضع السياسي العام يستند اليه (من حيث وجوده ومظاهره) ويسنده من حيث مفاهيمه واتجاهاته العامة . وهذا يعني - بعبارة اخرى - ان هناك علاقة وثقى واثراً متقابلاً بين السياسة العامة للدولة وبين سياسة التعليم فيها . فاذا كانت السياسة العامة تستند الى الشعب وتنبثق من مصالحه التقت مصالح الحكومة بمصالح الشعب بفئاته المختلفة واتجهت جهودهما المادية والفكرية نحو خدمة مصلحة المجتمع في جميع مناحي الحياة . واذا حصل العكس انفصلت مصالح الحكم عن مصالح اغلبية افراد الشعب وتعرضت هذه المصالح للغمط وللاعتداء من قبل الحكومة ومن قبل الفئات القليلة التي تعبر الحكومة عن مصالحها السياسية والاقتصادية . ويتردى الوضع كثيراً اذا ما كان الحكم المحايون يعملون بدورهم لخدمة مصالح المستعمرين بشكل مغلف او مكشوف (كما كان الوضع في العراق قبل ثورة ١٤ تموز المباركة

٩٥٨) فيتخذ التعليم عندئذ - كما تتخذ مرافق الدولة الاخرى وسيلة لحماية تلك المصالح غير الشرعية عن طريق تثبيت الاوضاع الفاسدة التي تسندها ومحاولة استئصال الاراء الوطنية التي تناهضها بمختلف الوسائل الزجرية المتيسرة . وتصبح - نتيجة ذلك - علاقه الشعب بالحكومة كعلاقة الطير بالصائد لا كعلاقة الجيش بالقائد . كما تصبح مساعي الشعب الرامية لتحقيق مصلحته العليا منصبة على مناوأة الحكومة المتحفزة هي الاخرى لمناواته .

ولكي نبحت - بأقصى ما يمكن من التركيز والايجاز - اسس التعليم في العراق في العهد الملكي البغيض الذي سبق ثورة ١٤ تموز الوطنية ٩٥٨ لابد لنا ان نتطرق الى الوضع السياسي - الاقتصادي السائد آنذاك بمقدار تعلقه بالتعليم وفي خطوطه العريضة :

انقسم المجتمع العراقي سياسياً وفي خطوطه الكبرى (ومن حيث طرفاه الاعلى والادنى) على نفسه الى اقلية حاكمة ظالمة تستند من حيث الاساس على الاستعمار وتسند من جهة والى اكثرية محكومة ومظلومة تناويء الاستعمار وصنائه بمختلف الوسائل المتيسرة لديها وتفاوت درجات وعيها السياسي من جهة اخرى . تمتع الحكام بجميع مظاهر الترف والجاه والنفوذ من الناحيتين المادية والمعنوية . وحرّم اغلب افراد الشعب من التمتع بكثير من مقومات الحياة الحديثة وهبطت مستويات الكثيرين منهم فبلغت درجة الحرمان من اهم مقومات الحياة المادية والثقافية . وكان جهاز الحكم الذي استعانت به السلطة الاستعمارية الرجعية آنذاك (تشكيلاته المتعددة وفي مقدمتها - جانبه القمعي) مركباً بشكل يعزل الحكومة عن الشعب ويصونها مع مصالحها غير الشرعية السياسية والاقتصادية ضد ما تبديه الفئة الواعية الوطنية من ابناء الشعب ومن ورائها جماهيره الغفيرة من نشاط مادي وفكري مناويء للاستعمار وصنائه والمتنفعين بوجوده وذلك

لتحقيق العدالة الاجتماعية ونشرها بين المواطنين . وكانت المناصب الكبرى في الدولة تمنح - الا ما ندر - للاشخاص الذين تتوافر فيهم شروط معينة وفي مقدمتها مملأة الاستعمار وخدمة العائلة المالكة الفاسدة والطغمة المتربعة على قمة جهاز الحكم . وكان هؤلاء الاشخاص كأحجار الشطرنج تنقلهم اصابع الاستعمار الخفية بطريقة غير مباشرة في الاعم الاغلب - من مكان الى مكان ومن عمل الى آخر كثيراً ما يكون ارقى من مستوياتهم الفكرية وابعد ما يكون عن اختصاصهم . وكان غرض الاستعمار من ذلك كله ابقاء اولئك الموظفين تحت سيطرته بصورة مستمرة عن طريق جعلهم غرباء فكرياً عن حقول عملهم . فيزداد اعتمادهم عليه وتكثر تضحياتهم في سبيله على حساب مصلحة الشعب . اما السياسة العامة آنذاك فكانت تستخدم شتى الاساليب لتلويث الضمائر وافساد الاخلاق من ناحية وتستعين بالارهاب والتنكيل والحرمان من ناحية ثانية وبالتلويح والاغراء والاغداق من ناحية ثالثة وبالتفريق والتمزيق من ناحية رابعة .

في مثل ذلك الجو السياسي القائم كانت تجري عملية التعليم المدرسي المعروف . فلا غرو ان اتخذ التعليم وسيلة - قوية دون شك - لتثبيت مواطن الفساد في الاوضاع القائمة آنذاك تلك الاوضاع التي كانت تكتوي بنارها جماهير الشعب . فابتعد التعليم عن واقع الحياة وانعزل تماماً عن البحث في مشكلات المجتمع الكبرى الراهنة وانشغل بالتأفك منها شريطة ان يبحث على تفاهته بشكل لا يزعزع الاوضاع الفاسدة القائمة حينئذ ان لم يؤد الى تثبيتها : تجلى ذلك في الجو الدراسي كما تجلى في الادارة - ومواد المنهج واساليب التدريس كما سنرى . وبقدر ما يتعلق الامر بالخط العريض الذي كان التعليم يجري فيه قبل ثورة ١٤ تموز نستطيع ان نقول : انه (فيما يتعلق بكمية التعليم) تحديد انتشاره الى حده الأدنى وبخاصة في مرحلة التعليم العالي وفيما يتصل بفئات الشعب الدنيا اقتصادياً ومن

حيث المركز الاجتماعي . اما نوعية التعليم فتتلخص في السعي لتضليل الناشئة
والمشرفين على تربيتها ومحاولة افساد اتجاهاتها الوطنية وازعاج ثقتها بنفسها
وامكانياتها في التطور وتربيتها تربية فردية انانية اتكالية تطمس الجوانب الايجابية
في تراثها وتبعث بتجسيم الجوانب السلبية في ذلك التراث وبشكل ينفع به المستعمرون
والضالعون بركابهم من حكم العهد الاسود المنقرض . لهذا فان اعادة النظر
في التعليم في العراق لجعله منسجماً مع مصلحة الشعب امر على جانب كبير من
الاهمية ومن التعقيد . وما هذه الدراسة الا محاولة اولية تستعرض اولاً الاسس
العامة لحالة التعليم التي ورثناها - مع ما ورثنا - من العهد الملكي الفاسد الذي
سبق ثورة ١٤ تموز الوطنية وتتقدم ثانياً بجملة اقتراحات لتستبدل
بتلك الاسس الفاسدة اسساً تعليمية سليمة نافعة للفرد والمجتمع .
ولكن قبل ان نتطرق الى تفاصيل ذلك نود ان نشير الى بعض
الأمور المتعلقة باتجاهات التعليم بصورة عامة منذ القرن الماضي : يلحظ من
يتتبع تاريخ التعليم والمؤسسات الثقافية ان انتشار التعليم قد سار جنباً الى جنب مع
التطور الاقتصادي العام والتقدم التكنيكي للمجس البشري . وقد تأثر التعليم - نوعه
ومداه - بطبيعة المجتمع الذي نشأ فيه وبظروف عصره سياسياً ومن الناحية
الاقتصادية . وكانت المدرسة - وما زالت - تعبيراً عن مصالح الفئة الاجتماعية
- القليلة العدد أو الكثيرة - المرتبطة بالسلطة السياسية ذات النفوذ . فالمدرسة في
القرون الوسطى مثلاً كانت - في أوروبا - تعبيراً عن حاجات النظام الاقطاعي وكبار
رجال الكنيسة الكاثوليكية وعن مصالحهما . ولم يكن بمستطاع جماهير الناس
- آنذاك - (وبخاصة القرويون والفلاحون) في ظل ذلك النظام ان يخلصوا على
التعليم حتى في ابسط اشكاله وادنى مراتبه ذلك لأن التعليم لم يكن خاضعاً للدولة
بمعناها الحديث ، هذا بالإضافة الى ان لغة التدريس لم تكن هي نفسها لغة الجماهير

كما ان محتوياته كانت بعيدة كل البعد عن مفاهيمهم وعن حياتهم الخاصة . ولم يكن من الجهة الثانية بمستطاع القرويين والفلاحين اقتصادياً وسياسياً ان ينشئوا مدارس لتعليم ابنائهم على غرار مدارس الاقطاعيين ورجال الدين . ولم تكن هناك - بالاضافة الى ذلك حاجة الى مثل ذلك التعليم . غير ان المجتمع الاوربي (عندما بدأ يتحول ، على أثر الثورة الصناعية من الزراعة الى التصنيع ومن الريف الى المدينة وعندما ظهرت للوجود فئة جديدة من التجار والحرفيين والصناعيين كقوة نشيطة اقتصادياً وكقوة سياسية ايضاً على أثر الثورات الكبرى التي حصلت خاصة في انكلترة وفي فرنسا في القرنين السابع عشر والثامن عشر) استلزمت طبيعته الجديدة توسعاً في نطاق التعليم وتغيراً في محتوياته . وقد رافق ذلك ونتج عنه شمول التعليم (في مراحلها الاولى ووفقاً لمصالح السياسة الجدد) ابناء الفئة الاجتماعية الجديدة الصاعدة آنذاك التي تسلمت السلطة من الاقطاعيين وكذلك ابناء الفئات المحرومة وفي مقدمتهم العمال الذين بدأ ظهورهم بشكل واضح في تلك الظروف . واخذ التعليم - منذ ذلك الحين - يتسع ولكن بحدود وبخاصة في طرفه الأعلى حتى قيام الثورات الحديثة في كثير من الأقطار في اعقاب الحريين العالميتين الأولى والثانية حيث اتسع نطاقه في تلك الأقطار واصبح - في جميع مراحلها - ملكاً مشاعاً لجميع المواطنين .

وفي ضوء ما ذكرنا نستطيع ان نعيد القول - لغرض التأكيد : بأن التعليم كان حتى منتصف القرن الماضي وفي جميع الاقطار ملكاً خاصاً لفئة قليلة من افراد المجتمع وكان ايضاً مقتصراً على المراحل الأولى من التعليم في الاعم الاغلب وقد حصرت غالبية في ابناء الساسة والمتنفذين ورجال المال وانحصر اغلبه في الذكور منهم دون الاناث وبخاصة في مراحلها الاخيرة . وكان الهدف الأساسي منه خدمة الازواضع السياسية والاقتصادية القائمة آنذاك وتثبيت حكم الاسر والبيوتات

والضالعين بركابها . الأمر الذي أدى بالحكومات حينئذ الى ان تفرض رقابة صارمة على التعليم وتبسط قبضتها الحديدية الجائرة على محتوياته وهيئاته التدريسية . أي ان التعليم كان - بعبارة أخرى - ملكاً للفئات المتنفذة في المجتمع سواء أكان ذلك من حيث سعته أم من حيث محتوياته وإدارته . ولم يسمح لأبناء غير المتنفذين بالتزود به إلا اضطراراً وبشكل محدود للغاية وفي مراتبه الأولى وبشكل يخدم من حيث الأساس مصالح المتنفذين . وسبب ذلك على ما يبدو هو ان التعليم نشأ (في أوروبا مثلاً) لتزويد الدولة بكبار الساسة والموظفين الذين كانوا في القرون الوسطى - وبخاصة بين القرنين السادس والثاني عشر - يتحدرون في العادة من الأسر الارستقراطية الزراعية وكبار رجال الكنيسة الذين استحوذوا على وظائف الدولة الكبرى الإدارية والدبلوماسية والعسكرية والقضائية حيث لم يشاهد من بين هؤلاء الموظفين - إلا في حالات نادرة وإلا بعد ان يتزيا بزي الفئة المتنفذة - من تحدر من أبناء المراتب الاجتماعية الأخرى . ثم اتسع نطاق التعليم نسبياً واتسعت محتوياته ايضاً منذ الثورة الصناعية ابتداء من القرن السادس عشر حيث برزت فئة التجار وارباب المال واصحاب المعامل . فاتسعت قاعدة التعليم - الدراسة الابتدائية - لتشمل أبناء الفئات الدنيا بمقدار ما ينتفع بهم هؤلاء - واتسعت الى حد ما كذلك قمته - التعليم الجامعي - بحيث شمل أبناء الفئة الجديدة مع ما استلزمه ذلك من اضافة في محتوياته . فبعد ان كان مقصوراً - من ناحية مناهجه - على الدين المسيحي والآداب الكلاسيكية والفلسفة بشكلها الكلاسيكي المعروف - وهي التي تحتاج إليها الفئة الحاكمة القديمة اخذ يدخل في مناهجه العلوم والرياضيات والمواضيع الاجتماعية التي تحتاج إليها الفئة الجديدة . ولم يسمح [في مرحلة التعليم العالي خاصة] لأبناء الفئات الدنيا - الطبقة العاملة الناشئة حديثاً إذ ذاك وطبقة الفلاحين القديمة - إلا بمقدار وإلا على مضض ووفقاً لمصلحة المتنفذين الجدد . وبقيت

الحالة على ما هي عليه من حيث الأساس الى الوقت الحاضر في المجتمعات الاوربية التي لم تتغير انظمتها السياسية والاقتصادية تغيراً جذرياً . وابتدعت وسائل جديدة - تحت ستار الانتفاع من العلم الحديث - لصدم جماهير الشعب عن مواصلة تعليمهم العالي وفسحت مجالات جديدة للمتنفذين وأخرى لغيرهم : وفي مقدمة ذلك اختبارات الذكاء التي تستمد محتوياتها - كما سنرى - من بيئة المتنفذين ، والمدارس الخاصة - في انكلترا مثلاً - لأبناء الساسة وكبار موظفي الدولة بما فيها من ارسقراطية واجور مدرسية عالية . والمدارس المهنية المختلفة التي تحول بين ابناء جماهير الشعب وبين مواصلة تعليمهم الجامعي .

غير ان الشعوب بنضالها المستمر العنيف والسلمي ارغمت حكوماتها (بعد تضحيات قدمتها عبر الأجيال) على توسيع نطاق التعليم ورفع مستوياته وتبديل الكثير من محتوياته وتحرره من كثير من القيود المادية والفكرية الى ان وصلت الحال الى ما هي عليه الآن والى ان اصبح التعليم (من الناحية النظرية) حقاً مشروعاً لجميع المواطنين تعترف به الدول على اختلاف انظمتها السياسية والاقتصادية رغم اختلافها في تحديد مراحلها وتعيين محتوياته وتوفير امكانياته بحسب ظروفها الخاصة وانظمة الحكم فيها . على ان الدول التي ازدهر فيها التعليم واتسع نطاقه وتحسن نوعه قد جنت ثماره الياغة فتقدمت بنتيجته مادياً ومن الناحية الثقافية . وأخذ كثير من الدول الحديثة يدرك مع الزمن استحالة تقييد الفكر عند الانسان وتفاهة القيود الرسمية المفروضة عليه وبخاصة بعد ان تقطعت اوصال المسافات الشاسعة بين الدول بنتيجة العلم والتكنيك الحديث واتصلت اجزاء العالم ببعضها عن طريق النقل المادي والفكري وعن طريق الاذاعة ووسائل الطباعة والنشر الأمر الذي جعل مستحيلاً عزل الطلاب وهيئات التدريس في غرف الدرس بعيداً عما يجري حولهم في وطنهم وفي ارجاء المعمورة من حوادث وآراء .

ومن الجهة الثانية فان التعليم أخذ يرتبط اوثق الارتباط في كثير من
الاقطار بتوجيه الطلاب توجيهاً اجتماعياً فردياً في آن واحد وبتمنية اولاعهم
واستثمار طاقاتهم الجسمية والفكرية استثماراً ايجابياً نافعاً لهم ولمجتمعهم وبتشجيع
مبادراتهم وتعويدهم على التفكير الذاتي المستقل ضمن حدود الجماعة وجعلهم
مشاركين ايجابياً في عملية التعليم فكرياً وادارياً لا افراداً سلبين يتلقون المعلومات
النظرية الجامدة ويخزنونها في اذهانهم لاعادتها في وقت الامتحان . كما ان التعليم
بجانبه النظري الأكاديمي الفكري (من ناحية المعلومات التي يلقوها المدرسون على
الطلاب) أخذ هو الآخر ينفصل تمام الانفصال عن مقوماته القديمة المتعلقة بمجرد
الحفظ الآلي المتعلق بتدريب العقل على التذكر وتربية « ملكاته » الخاصة عن طريق
التدريب الذي كان شائعاً بين رجال التعليم في القرن الماضي والذي انهارت اسسه
بنتيجة الابحاث الحديثة في التربية وعلم النفس . هذا بالاضافة الى العلاقة الوثيقة
المتبادلة النفع تعليمياً التي نشأت حديثاً بين المدرسة والبيئة المحلية وعلى نطاق
القطر في الادارة ومن ناحية عملية التعليم . كل ذلك ينصب بالدرجة الأولى على
تربية الطالب تربية متعددة الجوانب متناسقة الاطراف : خلقياً وفكرياً وجسماً
وعاطفياً من الناحيتين الفردية والاجتماعية .

ولابد - في معرض اعادة النظر في قضايا التعليم في العراق - ان ثبت أولاً
الجوانب النظرية لفلسفة التعليم (المستمدة بالطبع من فلسفة الحكم) وان نصوص
اهداف التعليم بشكل واضح ودقيق وان نهى ثانياً الوسائل اللازمة والظروف
الملائمة (في نطاق التعليم وخارجه) لتحقيق تلك الاهداف من الناحية العملية
وان نجعل ثالثاً تصرفات المشرفين على شؤون التعليم والمتعلقين بهم خارجه منسجمة
مع تلك الاهداف وان نكون رابعاً جهاز مراقبة وتوجيه داخل عملية التعليم له
من الكفاية المهنية والعلمية ومن الاخلاص والاستقامة ومن الرغبة في العمل الجدي

المتواصل ما يمكنه من ممارسة مسؤولياته في مستوياتها الرفيعة . وهذا يعني - بعبارة أخرى - ان المشرفين على شؤون التعليم - في شتى مواقعهم في اجهزته وبمختلف مراحلها - يجب ان يجدوا في عملهم اليومي وفي الاطار العام لاتجاهات الدولة ما يعينهم على التوصل الى الاجابة الصريحة - من الناحية المبدئية العامة - عن الاسئلة التالية : أي مجتمع ذلك الذي نسعى الى تكوينه ؟ أي نوع من الاشخاص الذين نريد صوغهم فكرياً وجسماً وعاطفياً ومن الناحية الاجتماعية لتكوين ذلك المجتمع ؟ أية عقبات (مادية وثقافية مباشرة وغير مباشرة) تعترض سبيلنا فيما يتعلق بالمجتمع الراهن وبالأشخاص الذين اوكل لنا أمر تعليمهم ؟ .

وبقدر ما يتعلق الامر بالملاحم العامة للمجتمع الذي نرى ان تبذل الجهود (التعليمية وغير التعليمية) لتكوينه يمكننا ان نقول : انه مجتمع ديمقراطي ينتفي فيه استغلال الانسان لأخيه الانسان (بجميع الاشكال ومختلف المجالات : مادياً وثقافياً) وما يرافق ذلك وينتج عنه من آثار سلبية تعرقل نمو الفرد والمجتمع على السواء . ولتحقيق ذلك في مداه الطويل لابد من العمل يوماً بيوم (بنشاط وبتصميم) على استئصال النزعات الضارة والاتجاهات المعاكسة وتشجيع كل ما من شأنه ان يوصلنا الى تحقيق ما نصبو اليه : آخذين بنظر الاعتبار ان التعليم عملية بطيئة وشاقة : ذلك لأن الفرد الذي نسعى الى تهيئته لتكوين المجتمع الجديد تركز تصرفاته الفكرية - العاطفية - خارج نطاق التعليم المدرسي - على ما يتعرض لتأثيره من اوضاع فكرية وعاطفية في البيت الذي ينشأ فيه والعائلة التي ينتمي اليها . وهذه بدورها مستمدة من طبيعة حياة مجتمعة مادياً وفكرياً بمقدار تعلقها بموقع تلك العائلة في المجتمع سياسياً واقتصادياً ومن الناحية الثقافية . ولهذا فان كل اضطراب او خلل (يعرقل تحقيق المجتمع الديمقراطي الذي اشرنا اليه) نشاهده في مزاج

التلميذ وفي تصرفاته يعود بشكل مباشر او غير مباشر الى بيئته الاجتماعية العامة والخاصة . ولا يعالج ذلك بالطبع - معالجة جذرية بناءة - الا عن طريق ازالة ركائزه الاجتماعية العامة وذلك بالعمل على تغيير عوامله البيئية المباشرة وغير المباشرة وتهئية الظروف المثلى لاعادة صوغ مزاج التلميذ وتصرفاته بالشكل السليم . ولتكون المجتمع الديمقراطي آنف الذكر لابد اولاً وقبل كل شيء ان تصبح الثقافة الديمقراطية بأوسع مداها وتعدد وجوها ملكاً مشاعاً للمواطنين جميعاً . شريطة الا يقتصر الامر في المدى البعيد على مجرد التمتع السليبي بها بل يتعداه الى المساهمة الايجابية الفعالة بنشرها وتطويرها وافساح المجالات عن طريقها لاستثمار اقصى حد مستطاع من طاقات الافراد ومواهبهم الموروثة والمكتسبة ومبادراتهم الخلاقية . يرافق ذلك وينتج عنه - بالاضافة الى التقدم المادي والفكري العام - ان افراد الشعب المشتقف يكونون اقدر من غيرهم على تفهم مآلهم من حقوق وما عليهم من واجبات واكثر ضبطاً للنفس في تحمل مسؤولياتهم في حقول عملهم وفي مجالات المواطنة الاخرى . اذ لا شيء بنظرنا اكثر ضرراً في جسم المجتمع - من الناحية الداخلية - اثناء حركته الصاعدة البناءة (بعد خصومه) من الاشخاص الجهلة والخياري المترددين والمتشائمين الفاقدي ثقتهم بأنفسهم وبأماكنيات مجتمعهم غير المتناهية نحو التقدم والانطلاق . ذلك لأن الانسان يستطيع ان يصنع المعجزات من ناحية العلم والتكنيك اذا ما هيئت له ظروف ملائمة للعمل والحياة .

وفي ضوء ما ذكرنا نستطيع ان نقول : ان التعليم في العراق يجب ان يكون في اتجاهاته العامة وطنياً وعلمياً وعماماً . ترتبط جوانبه النظرية بجوانبه العملية بالقدر المستطاع وبمقدار ما يتعلق الامر باعمار العراق واستثمار موارده البشرية وثرواته المعدنية والنباتية والحيوانية وتطويرها . فالعراق

في حقل التصنيع يحتاج الى اختصاصيين في شتى فروع المعرفة وفي جميع مستويات الدراسة والى عمال فنيين ماهرين متعلمين والى مهندسين واطباء ومعلمين على نطاق واسع . بالاضافة الى الحاجة الى ادوات الصناعة واجهزتها التي نرى ان توضع لها الاسس العامة ونهيء الظروف لانتاجها محلياً وعلى نطاق اكبر في المستقبل غير البعيد . والعراق - في حقل الزراعة - بأمس الحاجة الى فلاحين متعلمين ملمين بأساليب الزراعة الحديثة ومشبعين بروح التعاون لخدمة المصلحة العامة لمجموعهم وللشعب . والى مشرفين ومنفذين يسرون ضمن الاطار الذي ذكرناه . مع العلم ان امكانيات البلد للنهوض والتطور غير محدودة في المرحلة التاريخية الراهنة . ولاشيء اجدى في هذا الباب من تعليم وطني شامل مستند الى العلم والتكنيك يسنده ويستند اليه نظام سياسي ديمقراطي سليم .

واذا نظرنا الى النواحي التعليمية في الدول المتقدمة (على اختلاف انظمتها السياسية والاقتصادية) نجدها تسير وفق المبدأ التالي (مع اختلاف في فترات التعليم بالنسبة لمراحله المختلفة) : جعل التعليم الابتدائي الزامياً لجميع الاطفال في سن معينة (الاطفال الذين تتراوح اعمارهم - في العادة - بين السابعة والثانية عشرة) باعتباره حقاً مشروعاً لهم وواجباً اساسياً من واجبات الدولة لتزويدهم بالمعلومات والمهارات التي يحتاج اليها المواطنون كجد ادنى لثقافتهم العامة في تفهم مالهم من حقوق وما عليهم من واجبات وكأساس لمتابعة تعليمهم في مراحله اللاحقة اذا اتحت لهم الفرص اللازمة (التي تعمل الدولة الحديثة على اتاحتها بالقدر المستطاع) . ويميل كثير من الدول المتقدمة الى تعميم التعليم الثانوي كذلك وتوسيعه وجعله الزامياً للمواطنين الذين تتراوح اعمارهم - في العادة - بين الثانية عشرة والثامنة عشرة عندما تتوافر الامكانيات الضرورية له . اما التعليم العالي فتسير الدول المتقدمة فيه (مع التوسع فيه على القدر المستطاع من حيث المبدأ) على

اساس حصره بالطلبة الاكفاء (بعد قياس كفاياتهم بوسائل عملية معروفة وان
اختلف نوعها باختلاف الاقطار) من جهة وجعله يزود المجتمع بما يحتاج اليه
من اختصاصيين في مختلف مناحي الحياة والاختصاص من جهة ثانية واتخاذها اساساً
لمتابعة البحث العلمي النظري وتطويره في شتى فروع المعرفة من جهة ثالثة .

وعندي ان التعليم في العراق يجب ان يسير (في اتجاهاته العامة) على الاسس
الآنفة الذكر . غير ان حاجة البلد الى الاعداد الشامل في جميع نواحيها وسد اوجه
النقص الكثيرة التي ورثناها من العهد الملكي السابق لكي يتقدم القطر بشكل متناسق
بحيث لا يطفئ جانب فيه على حساب غيره . وما يتطلبه ذلك من صرف مبالغ
جسيمة لا تقوى على تحملها ميزانية الدولة في المرحلة الحاضرة يضطرنا ذلك كله
في هذه المرحلة بالذات الى اعطاء الاولوية في المشاريع الثقافية الى التعليم الابتدائي
الذي هو اساس نظام التعليم الثانوي فالجامعي وفي مقدمته التعليم المهني الزراعي
والصناعي لجعله ملائماً للتطور السريع المرتقب الحدوث في جمهوريتنا من ناحية
وقادراً على سد حاجة البلد الى الاختصاصيين في فروع المعرفة المختلفة من ناحية
ثانية وعاملاً على تهيئة الظروف لتقدم الابحاث العلمية النظرية على المستوى الرفيع
من ناحية ثالثة . وبما ان التعليم بمختلف مستوياته كما ذكرنا جانبين : الجانب
المادي المتعلق بالدرجة الاولى بتهيئة الابنية الملائمة الكافية لاستيعاب اكبر عدد
ممكن من الناشئة في مختلف مراحل الدراسة مع تهيئة العدد الكافي من المعلمين
والكتب ووسائل الايضاح والاثاث واللاوازم المدرسية . والجانب الثقافي المتعلق
باعداد النظر في المناهج والكتب واساليب التدريس والادارة المدرسية في ضوء
النظام الجمهوري الحديث . على ان الجانب الثقافي - بنظرنا - هو الغاية المتوخاة
من التعليم بالقياس الى الجانب المادي الآنف الذكر وان كان الجانب الثقافي
- بدوره - وبعد تحقيقه واثناؤه وسيلة لخدمة المجتمع ورفع مستوياته مادياً ومن ناحية

المعنوية . ويدخل في صميم الجانب الثقافي ويأتي في مقدمته التحرر من المفاهيم الاستعمارية (التي انسابت الى تعليمنا وتغلغت في ثقافتنا العامة منذ زمن بعيد) بتعدد صورها ومختلف مجالاتها وتربية الحس الاجتماعي الايجابي وتحقيق المصلحة الخاصة ضمن المصلحة العامة وفي مداها البعيد . وكذلك موضوع ربط المدرسة بالمجتمع واقتران التعليم النظري بالتعليم المهني وتشجيع مبادرات الطلاب وقدراتهم الخلاقة وتعويدهم على المساهمة البناء المبدعة في شؤونهم التعليمية وتدريبهم على احترام الحرية الفردية في حدود النظام والشعور بالمسؤولية الاجتماعية وتربية الذهن .

واليد معاً بتلاحم وتناسق وربط التعليم (في جوانبه المختلفة ومراحلها المتعددة) بالعمل المنتج مع تجييب العمل الحر للناشئة لكي نقضي - الى الابد - على ما ورثناه في هذا الباب من اضرار الماضي الفاسد الذي اشاع المفاهيم الاستعمارية في تعليمنا والذي عزل التعليم عن الحياة والمدرسة عن المجتمع وتربية الذهن عن تربية الجسم والذي ربط التعليم بالحصول على اجازة التخرج للتوظيف في دوائر الدولة وقصر التعليم على قراءة الكتب للحصول على المعرفة النظرية المجردة وخزنها في الذهن والمباهاة بها عند الحاجة للترفع عن الآخرين وعن العمل الجسمي المنتج وعن الذين يتعاطونه واحياناً حتى عن مواصلة الدراسة النظرية بعد التخرج . هذا مع العلم ان تصرفات الافراد - وبخاصة في المجالات العامة - اصدق حكماً من اقوالهم على اتجاهاتهم وفلسفاتهم في الحياة . ولا شيء اجدى على المجتمع من العمل البناء الواعي الذي يخدم المصلحة العليا للمواطنين . ولهذا فان ازدياد العمل والقائمين به او النفور من تعاطيه شيء يحمل بين طياته اسوأ العواقب الاجتماعية مادياً ومن الناحية الفكرية . فلا غرو ان وجدنا الاتجاه الحديث عند المربين التقدميين يسير نحو ربط المدرسة بالمجتمع والمعرفة النظرية بالعمل المنتج مع العلم : ان موضوع اقتران العلم بالعمل المنتج ، ومزج الجانب النظري للمعرفة

بجانبها العملي ، وتربية ذهن الطالب ويده وان كان محبباً ومرغوباً فيه من
 الناحية النظرية الا انه امر على جانب كبير من التعقيد في جوانبه العملية والتطبيقية.
 ولا بد لتحقيقه من اعادة نظر جذرية في محتويات مناهجنا الدراسية وغربلتها
 وطرح الموضوعات الميتة منها او المكررة او التي لا لزوم لها متخذين
 من العلم بفروعه المختلفة اساساً لذلك . خذ مثلاً منهج دروس التاريخ في
 مرحلتى الدراسة الابتدائية والأعدادية تلاحظ من جهة كثيراً من الامور الميتة والمكررة
 الى درجة السأم واموراً مهمة كثيرة مهملة من جهة أخرى مع التوجيه الاستعماري
 والفاشي . واليك اسماء المواضيع المسطرة في مناهج الدراسة الابتدائية والمتوسطة
 والثانوية التي كان يدرسها الطلاب في آخر منهج وضع في العهد الملكي المنقرض :
 تبدأ دراسة التاريخ في الصف الثالث الابتدائي بساعتين في الاسبوع ، يدرس التلميذ
 عصر ما قبل التاريخ - على شكل مواضيع متفرقة منعزل بعضها عن بعض . اغلبها
 بعيد عن مداركه وعن خبرته هذا بالإضافة الى طولها بالنسبة للزمن المحدد لها .
 ويدرس الطفل ثلاثة عشر موضوعاً من بينها : كيف اكتشف الانسان الزراعة
 [والزراعة لم تكتشف في الواقع] والنار !! وتدجين الحيوانات !! والطهي !!
 وصنع الملابس !! والادوات والاسلحة !! والقبور ؟ وفي الصف الرابع يدرس
 التلاميذ درسين في الاسبوعين : يتعلمون في النصف الاول من السنة (١٥) موضوعاً من
 اصل (٢٣) موضوعاً . مبعثرة ايضاً وبعيده عن خبرة التلاميذ ومستوى ادراكهم :
 تبدأ بسكان العراق القدماء وتنتهي بقريش وحياتها . وفي النصف الثاني يدرس
 التلميذ السيرة النبوية والخلفاء الراشدين ... وفي الصف الخامس [درسان في
 الاسبوع ايضاً] يدرس التلاميذ الدولة الاموية في الشام [معاوية بن ابي سفيان
 وعبد الملك بن مروان والوليد بن عبد الملك وعمر بن عبد العزيز] . وسقوط الدولة
 الاموية في الشام وموجز الحضارة الاسلامية آنذاك . والدولة الاموية في الاندلس :

حالة الاندلس بعد الفتح العربي . عبدالرحمن الداخل والناصر . اضمحلال الدولة وأهمية مظاهر الحضارة الاسلامية حينئذ . والدولة العباسية : الدعوة وتأسيس الدولة . المنصور والرشيد والأمين والمأمون . والمعتمد . ضعف الدولة واضمحلالها واهم مظاهر الحضارة الاسلامية وقتذاك . وفي الصف السادس [درسان في الاسبوع] : الدولة العثمانية . النهضة الاوربية . الثورة الفرنسية . الثورة الصناعية والحركة القومية في اوربا . النهضة العربية . العراق الحديث . وفي الصف الاول المتوسط [ساعتان في الاسبوع] : عصور ما قبل التاريخ . تاريخ العراق القديم . الدول الاخرى في الشرق القديم : مصر . الفينيقيون والعبرانيون . الفرس . اليونان . الرومان . وفي الصف الثاني [ساعتان ايضاً] : الرسول والخلفاء الراشدون . الدولة الأموية في الشام . الدولة العباسية . الدولة الأموية في الاندلس . وفي الصف الثالث [ثلاث ساعات في الاسبوع] : موجز تاريخ العراق في العهد العثماني . نظرة عامة في الحضارة الاوربية [صلات الغرب بالشرق] . النهضة الاوربية . الاصلاح الديني . الثورة الفرنسية . اهم مييزات القرن التاسع عشر : [الديمقراطية . القومية . الحركة الصناعية . التقدم العلمي] . المسألة الشرقية . الحرب العالمية الأولى . النهضة القومية في البلاد العربية . العراق الحديث . وفي الصف الاول الادبي الاعدادي [اربع ساعات في الاسبوع] : نظرة سريعة في اوجه حضارتي الفرس والبيزنطيين التي أثرت في الحضارة الاسلامية . نظام الحكم في الدولة الاسلامية : النظم المالية . النظام الاجتماعي . الحياة الاقتصادية . التطور الثقافي . وفي الثاني الاعدادي [اربع ساعات في الاسبوع] : عصر الثورة الفرنسية ونابليون . الانقلاب الصناعي والتطورات الاقتصادية والاجتماعية والتقدم العلمي . الحركات القومية والديمقراطية ١٨١٥-١٩١٤ مقدمة في القومية والديمقراطية . الحركة الدستورية في انكلترا وفرنسة . الحركة القومية في النمسة وايطالية والمانية .

التطورات الاقتصادية والسياسية في روسية . الحركة الديمقراطية في الولايات المتحدة . الحركة القومية في الشرق الأدنى . الصلات الدولية منذ ١٨٧٠ : التطورات العامة بعد الحرب العالمية الاولى .

ويتعلق بمحتويات المناهج امر اعادة النظر جدياً في نظامنا التعليمي بصورة عامة وفي مقدمة ذلك علاقة المدرسة بالمجتمع . ولا بد ايضاً من ان نعيد النظر في كيفية توزيع الطلاب في مرحلتى التعليم الثانوي والجامعي على الفروع المهنية او المدارس والمعاهد المهنية بحيث يتسنى لأبناء المراتب الاجتماعية الدنيا ان يتزودوا بالمعرفة النظرية الاكاديمية ولأبناء الفئة المترفة ان يدرسوا في المدارس المهنية ويتعلموا الحرف المختلفة وفي مقدمتها الصناعة والزراعة ليغيروا جذرياً مواقفهم من العمل الجسمي وتعاطيه . ذلك لأن المشاهد ان التعليم المهني - وبخاصة في مرحلة الدراسة الثانوية وفي موضوعي التعليم الزراعي والصناعي - يكاد يكون خلواً من ابناء الفئة المترفة اقتصادياً ومن ابناء كبار موظفي الدولة . ويصدق الشيء نفسه - بطريقة معكوسة - على التعليم النظري الاكاديمي الثانوي والجامعي . شريطة ان يجري هذا التلقيح الذي اشرنا اليه جنباً الى جنب مع الانتفاع بمنظمات الشباب والمعسكرات الصيفية الخ ... وتدريبهم بشكل جدي مستمر اثناء العطل المدرسية (طويلها وقصيرها) على القيام بأعمال جسمية نافعة للمجتمع موضوعه وفق اسس مدروسة ومخططة وفي مقدمتها مكافحة الحشرات والمساعدة على تعبيد الطرق او إقامة القناطر او ساحات الالعب وفي اوجه الزراعة والصناعة المختلفة وفي مكافحة الامية ونشر الثقافة العامة بين مواطني الريف والمدن الصغرى ... على ان تهيء الدولة لهم امكانيات ذلك مادياً ومن الناحية المعنوية . وبامكان الجامعة ان تقوم بدور فعال في هذا الباب وبخاصة كلياتها المهنية - الطب والزراعة والتربية والهندسة - فيتشتر طلابها على شكل مجاميع في

مناطق مختلفة من العراق للمساعدة في نشر الوعي الصحي والزراعي والتعليمي بين سكان الريف والمدن. الصغرى. شريطة ان تهيء الجامعة لهم منهجاً خاصاً وتقدم لهم المساعدات المادية الضرورية وتعين من يقوم بتوجيههم من بينهم او من بين اساتذتهم. وان تتخذ من هذه الاعمال واسطة في المستقبل بالاضافة الى الدرجات التي يحرزها الطالب في الامتحان لثمين جهود الطلاب وفي الامتيازات التي تمنح لهم في البعثات او الايفادات وما شاكلها. هذا بالاضافة الى ضرورة الالتفات بالطلبة المتقدمين في دراستهم - في جميع مستوياتها - (على شكل مخطط مدروس وعلى نطاق القطر) للقيام بفتح دورات - تعليمية في الصيف للطلاب المتأخرين في مختلف فروع الدراسة وبخاصة في العلوم والرياضيات. شريطة كما ذكرنا ان تقدم لهم المساعدات المادية والمعنوية الضرورية. ومن الجدير بالذكر في هذه المناسبة ضرورة تخصيص جامعة بغداد نسبة سنوية من مقاعد الدراسة فيها لخريجي الدراسة الاعدادية العلمية الناجحين في الامتحان الوزاري - بغض النظر عن معدل درجاتهم - من بين ابناء الريف والمدن. الصغرى الذين مارسوا العمل او الزراعة في عطلة صيفية واحدة على الاقل والذين يبرزون الوثائق التي تثبت ذلك. شريطة ان يقبلوا في الكليات ذات العلاقة بالاعمال التي مارسوها. وان تبدأ الجامعة بانشاء مراكز للبحث - متصل بعضها ببعض الكليات وقائم بعض آخر بنفسه - لدراسة مختلف شؤون العراق زراعياً وصناعياً وان تستعين باولئك الطلاب من ناحية خبرتهم العملية لتطويرها.

ولتحقيق ذلك لا بد ان نعمل اولاً وقبل كل شيء على ازالة الجوانب الضارة في نظام التعليم الذي ورثناه مع غيره من العهد الملكي البغيض لنقيم نظاماً سليماً يكون اساساً متيناً لتقدم العراق مادياً ومن الناحية الثقافية. وتتلخص تلك الجوانب الضارة في الامور التالية مع العلم ان بعضها انبثق بشكل مباشر من نظام التعليم في العهد الملكي المندثر وبعضها انبثق من طبيعة تركيب المجتمع ونظام الحكم فيه آنذاك :-

الفصل الثاني

اتجاهات التعليم في العهد المباد

١ - تحديد التعليم بمراحله المختلفة : وقد رافق التحديد ونتج عنه تفاوت

مريع وتطور غير متناسق في النسب من حيث الكمية والنوع بين التعليم بمراحله المختلفة . وبين تعليم البنات وتعليم البنين وبين التعليم الأكاديمي والتعليم المهني وبين التعليم الابتدائي والجامعي وبين انتشار التعليم في الارياف وفي المدن وبين سعة التعليم في الارياف وفي المدن الصغيرة وسعته في المدن الكبيرة وبين سعته في بغداد وسائر انحاء العراق . كما رافق ذلك التحديد ونتج عنه ايضاً - بالاضافة الى التفاوت المريع الذي اشرنا اليه - تفاوت مريع آخر - اكثر منه إيلاماً للنفس واعمق ضرراً اجتماعياً - بالنسبة لفئات المجتمع العراقي وطبقاته المختلفة الامر الذي ادى الى حرمان ابناء غالبية سكان الريف والمدن الصغيرة (والمدن الكبرى في الأعم الأغلب) من الفئات الدنيا اقتصادياً - بمقاييسنا الراهنة - من مواصلة التعليم في مراحله المختلفة كما هي الحال عند زملائهم المواطنين الآخرين . وتتعلق بتحديد التعليم قضية انتشار الامية بين الاغلبية الكبرى من السكان وكثرة الشواغر في المدارس وضآلة الابنية المدرسية الحكومية وافتقار الكثير منها الى المرافق التي تستلزمها عملية التعليم .

ومن الجدير بالذكر ان المرء كان يشاهد في العراق آنذاك جماهير الشعب
تقبل على ارسال ابنائها الى التعليم اقبالاً منقطع النظير في الوقت الذي كانت تسدّ
فيه حكومات العهد المباد (بوجه اولئك المندفعين نحو التعليم) مجالاته المحدودة
على قلتها . وهذا يعني ان فرص التعليم بشكهاا القائم آنذاك كانت متفاوتة تفاوتاً
كبيراً بالنسبة للمواطنين في مختلف ارجاء العراق من حيث كفاية الأبنية
المدرسية ومن حيث توزيعها محلياً وعلى نطاق القطر بالنسبة لكثافة السكان وبالنسبة
لمراحل التعليم المختلفة وبالنسبة لتعليم البنات والبنين ومن حيث اللوازم والمختبرات
المدرسية ومن حيث الامكانيات الثقافية العامة خارج جدران المدرسة
وفي مقدمتها المكتبات فلا عجب ان اصبح متعذراً على ابناء القرويين خاصة
وابناء فقراء الناس في المدن ان يتزودوا بالتعليم في جميع مراحلـه او ان تكون
مستويات الطلاب المدرسية متقاربة . وقد حاولت وزارة المعارف في السنوات
القليلة الماضية قبل ثورة ١٤ تموز الوطنية ان تسن التشريع المؤدي الى حرمان
الكثيرين من ابناء الشعب من مواصلة التعليم الثانوي والعالي تحت
ستار التوجيه المهني الموهوم المحدود كمية والممسوخ نوعياً
وتحت ستار المحافظة على نوعية التعليم وعدم الهبوط بمستوياته دون ان تضع
وزارة المعارف وقتئذ مقياساً معيناً لمستويات التعليم يعرف المواطنون بواسطته
التردي الذي يصيب التعليم من جهة وفيما إذا كان هذا التردي حاصلًا بسبب التوسع
في قبول الطلاب من جهة أخرى . أي ان عدداً ضخماً من الطلاب كان « يوجه
توجيهاً مهنيّاً » خيالياً ليفسح مجالاً موهوماً ومضلاً لتحسين نوعية التعليم عند زملائه
الطلاب في الفرعين العلمي والادبي عن طريق صدّه عن مواصلة التعليم : حيث لم
تفتح مدارس مهنية كافية لاستيعابهم ، ولم توضع خطة مدروسة لارساء قواعد التعليم
المهني على اسس علمية تتوخى مصاحبة المجتمع وذلك بربط الجانب النظري للمعرفة

المدرسية بجانبها العملي التطبيقي من جهة وربط المدرسة بالمجتمع المحلي وعلى نطاق القطر من جهة أخرى . هذا بالإضافة الى ان التعليم المهني السائد آنذاك لم يكن مهنياً بالمعنى الدقيق إلا من الناحية الشكلية . كما اننا لم نشاهد تحسناً في نوعية التعليم الذي حرم كثير من الطلاب من مواصلته كنتيجة لذلك الحرمان . ولا يخفى ما في ذلك من هدر لكثير من الكفايات العلمية والاجتماعية النافعة للفرد وللمجتمع على السواء . وقد نتج عن ذلك ان عدداً ضخماً من الطلاب في مرحلة الدراسة الثانوية قد حيل بينه وبين مواصلة دراسته الثانوية العلمية والادبية الأمر الذي ادى الى تكديس الطلاب في الفرع التجاري بشكل اكثر من امكانياته وبمقدار اكثر يربو على الحاجة اليه وبشكل ادى الى انخفاض مستوياته نظرياً ومن الناحية العملية . حدث ذلك في الوقت الذي قل فيه طلاب الفرعين العلمي والادبي الى حد يثير القلق والاهتمام . ولمعالجة هذه الظاهرة الضارة المتغلغلة في صميم نظامنا التعليمي لابد من العمل أولاً وقبل كل شيء على ايجاد خطة تعليمية عملية تترابط فيها مراحل التعليم مع بعضها . ولابد ثانياً من فسخ اوسع المجالات للجوانب المتأخرة من التعليم (وبخاصة التعليم المهني : الصناعي والزراعي وربط التعليم بالعمل المنتج) للحاق بالجوانب المتقدمة منه وفسح المجال ايضاً للمناطق المتخلفة في التعليم (وبخاصة في الريف والمدن الصغيرة) للحاق بالمناطق المتقدمة نسبياً مع ضمان تقدمها . ولابد ايضاً من فسخ مجال التعليم للفئات المتأخرة نسبياً للحاق بالمتقدمة مع ضمان تقدمها . ومعنى ذلك - من الناحية العملية ان تقوم الحكومة (في حدود امكانياتها الراهنة بالطبع) بتوفير اكبر عدد ممكن من المدارس والهيئات التعليمية والادوات المختبرية والموازم الأخرى في مرحلتى التعليم الابتدائي والثانوي في تلك المناطق لقبول اكبر عدد ممكن من التلاميذ [مع اتخاذ الاجراءات الايجابية لتشجيع ومساعدة أبناء فقراء الريف والمدن لمواصلة دراستهم] وان

توسع الحكومة امكانيات الدراسة الجامعية الى حدها الاقصى لاستيعاب اكبر عدد ممكن من ابناء تلك المناطق مع تقديم جميع التسهيلات الممكنة لاءاء الفقراء والكسبة من سكان الريف والمدن . هـذا في حقل التعليم ذاته . اما الناحية الاجتماعية العامة للموضوع فتستلزم - دون شك - اعادة النظر جذرياً في الروابط الاقتصادية بين المواطنين والعمل الجدي المتواصل على تقليص الفجوة الاقتصادية الكبيرة التي تفصل بين المواطنين تمهيداً لازلها نهائياً في المدى البعيد . ذلك لان تفاوت الفرص التعليمية بين المواطنين ما هو في الواقع - وبعد التحليل الدقيق - إلا مظهر من مظاهر تفاوت الفرص الاقتصادية السياسية الموجودة بينهم . على ان يراعى في ذلك كله (بالنظر للامكانيات المادية الراهنة) مبدأ الاولوية والتكامل بحيث ينسجم الجانب التعليمي الجامعي من حيث امكانياته المادية بالدرجة الاولى مع جوانب التعليم في مراحله الاخرى . ذلك لأن الثقافة - كما هو معلوم - ضرورة اجتماعية ملحة سواء أكان ذلك في مساهمتها بتغيير الاوضاع القديمة ام في تثبيت اسس النظام الجديد . والمجتمع - كما لا يخفى - لا يتغير كلياً وبشكل - اوتوماتيكي آني بمجرد تغيير نظام الحكم فيه سياسياً او من الناحية الاقتصادية . فالنظام الجديد يولد في رحم القديم . وتتجلى اهمية التربية في صوغ افراد المجتمع وفئات المجتمع ومراتبه التي تساهم ايجابياً في إحداث ذلك التغيير - دع عنك جمهرة الناس الذين يعيشون في ظل النظام الجديد دون ان يساهموا ايجابياً في إحداثه - تتفاوت درجات وعيها بالنسبة لبعضها وبالنسبة لمجالات الوعي - عند كل منها وبالنسبة لارتباط مصالحها بالنظام الجديد . على ان الوعي السياسي - الاقتصادي عند الافراد والفئات يسبق مجالات الوعي الاخرى . ووعي المثقفين من مراتب المجتمع الملتصقة بالنظام الجديد يسبق وعي مراتبه الاخرى . مع العلم اننا كثيراً ما نجد في المجتمع

الجديد مختلف الآراء - المتناقضة منتشرة ليس بين فئاته المختلفة حسب بل في الفرد نفسه احياناً بين مجالات حياته الفكرية المختلفة . ذلك لأن الجديد - كما ذكرنا - يولد في رحم القديم ويتزعزع بين احضانه ولا يتغلب عليه في حقل الآراء والعادات إلا بعد زمن ليس بالقصير وعلى اثر عملية تعليم شاقة ومستمرة .

٢ - تقليص الجانب الديمقراطي الى حده الأدنى : في الجو المدرسي :

في علاقات الطلاب ببعضهم وبالادارة وفي علاقات الادارة بالهيئة التدريسية وفي علاقة المدرسة بوزارة المعارف وبأجهزة الدولة الاخرى المحلية والمركزية . وفي علاقة المدرسة بالبيئة الاجتماعية خارجها . فأصبح التعليم بنتيجة ذلك كله - خاضعاً لمركزية خانقة تتسلسل فيها الألقاب والرتب وتسير فيها الاوامر باستمرار من الأعلى رتبة الى الأدنى دون اهتمام - إلا ما ندر - بالمركز العلمي او الاختصاص . واصبحت الآراء تقبل - في الأعم الأغلب - وتنفذ لا على اساس صحتها علمياً بل من حيث علاقتها بمركز الشخص [الذي صدرت عنه] في سلم الوظيفة في النظام التصاعدي الحكومي المعروف . اما المناهج التعليمية وخاصة في مرحلة التعليم الثانوي فكانت مؤلفة من مجموعة كبيرة من المعلومات النظرية المنفصل بعضها عن بعض انفصلاً يكاد يكون تاماً والتي لا علاقة قوية لها بالحياة التي يحياها الطلاب خارج جدران المدرسة . فمعظم تلك المعلومات [في مختلف مراحل الدراسة] كان يشكل كتلاً مرصوفة من التعاريف والمصطلحات والمفاهيم المجردة التي ينوء بحفظها الطلاب . يشرح المدرسون للطلاب المعلومات المذكورة ويطلبون إليهم ان يحفظوها حفظاً آلياً لفظياً في اغلب

الأحيان دون اهتمام كبير بفهم علاقاتها ببعضها أو بالحياة . ينطبق ذلك على الدروس الاجتماعية بقدر ما ينطبق على العلوم والرياضيات : حيث تحفظ القاعدة الرياضية أو القانون ومن ثمة يطبق آلياً في حل المسائل والتمارين . وقد رافق ذلك ونتج عنه اهمال مبادرات الطلاب ومشاركتهم الايجابية في عملية التعليم . هذا بالاضافة الى ان سياسة التعليم كانت تسعى الى بثّ الريبة بين افراد الاسرة التعليمية وبعثرة جهودهم وتفتيت - نشاطهم الوطني والى تعويدهم على الانانية والركض وراء المصالح الفردية والازدراء بقيم التضحية والجراءة والحرمان الفردي المؤقت في سبيل الخدمة العامة . كما انها كانت تستعين ببعض الطلاب وبعض المدرسين ليكونوا عيوناً للسلطة الفاسدة على زملائهم الذين يبدون نشاطاً وطنياً ضد الاستعمار والحكام الخونة ، بالاضافة الى انها كانت تعزل المتعلمين عن جماهير الشعب وتدفعهم الى الترفع عن مخالطتهم وعدم تفهم مشكلاتهم من جهة وتشجعهم على عدم الاكتراث بالامور العامة وبمصالح الآخرين وتدفعهم الى العتب بمرافق الدولة من جهة اخرى . وكانت الطغمة الحاكمة تكافح - فوق ذلك كله - روح التنظيم الديمقراطي السليم المتمثل في الاتحادات والنقابات عن طريق الضغط احياناً وعن طريق التزوير والمسح احياناً اخرى .

ومن الامور الاخرى الضارة تربوياً التي خلفها لنا العهد الملكي البغيض النزعة الفردية المستبدة : نزعة التحكم بمصائر الآخرين وقلة الاكتراث بمبدأ الشورى وعمل اللجان وبالقرارات الجماعية من الناحية الادارية وبخاصة من ناحية نقل موظفي التعليم بما فيهم مديرو المعارف والمفتشون . لهذا فاننا بأمس الحاجة الى وضع قواعد ثابتة وصريحة عادلة وملزمة تجري ضمن حدودها امور النقل بحيث تعصم كثيراً من الموظفين من التعرض للنقل الكيفي الذي تمليه احياناً النزوات الفردية الخاصة . ولا يخفى ما تسببه الاجراءات الفردية (وبخاصة

المبتسرة منها) من اضرار مادية ومعنوية بالاشخاص الذين تقع عليهم بشكل مباشر وبالأشخاص الذين يتعرضون (بشكل غير مباشر) لتأثيرها . هذا بالإضافة الى الاضرار الاخرى (المباشرة وغير المباشرة) التي تنشأ في العادة عن مركزية التعليم في جميع مستوياته وفي شتى مراحله : المركزية التي ورثناها (بشكلها الفردي الجامح) من العهد الاستعماري الرجعي المندثر .

٣ - الفجوة بين المدرسة والبيت : من مشاكلنا التعليمية الكبرى وجود

فجوة واسعة عميقة الغور بين حياة الطالب المدرسية (في جميع مراحل الدراسة) وبين حياته في البيت وفي المجتمع خارج جدران المدرسة : يعيش الطالب حياتين مختلفتين في كثير من أوجههما ومتناقضتين في كثير من الأحيان : حياة الكتب والعلم والدروس والسبورة والطباشير التي تخضع لنظام مقنن بحساب الدقائق والساعات لا يتحدث فيه الطالب - اثناء الدروس - مع مدرسه أو زملائه إلا بمقدار وبعد الاستئذان كما هو معروف . وحياة ثانية متسببة بمقاييس المدرسة يخضع فيها الطالب لمؤثرات أخرى كثيراً ما تتناقض مظاهرها (وآثارها في سلوك الطالب) مع ما ألفه من اوضاع مدرسية معروفة : حياة من مظاهرها الكذب والدس والوقعة والانانية مع ما يرافقها من خرافات واوهام يكتسبها الطالب من البيت احياناً ومن المجتمع خارج المدرسة والبيت احياناً أخرى . فتمزق بنتيجة ذلك شخصية كثير من الطلاب وتغلب عليهم قيم البداوة البدائية في معاملة الناس وان حاول بعضهم احياناً بشكل ظاهر ومنافق ان يسترها متظاهراً انه يتصف بما يغايرها . وهناك عنعنات كثيرة متعددة الاشكال مختلفة الدرجات تنتشر بين افراد المجتمع فتعمل على تقدم بعضهم احياناً وفي بعض المجالات بقدر ما تعمل احياناً على تأخر بعض آخر . اما المدرسة فتكافح ذلك (او انها لا تشجعه بشكل مقصود على

الاقل) محاولة تكوين الحسّ الاجتماعي المشترك عند الناشئة على اختلاف مللهم ونحلهم وساعية الى اعطاء كل ذي حق حقه - بمقاييسها الخاصة - دون تفريق او تمييز إلاّ على اساس ما تشترطه انظمتها الخاصة في الادارة والتدريس . واذا جرت الامور في المدرسة على خلاف ما ذكرناه فان مردّ ذلك الى ترسبات البيئة ذاتها وآثارها المباشرة في الادارة وفي اعضاء هيئة التدريس . سداً مع العلم ان التلميذ داخل المدرسة وخارجها يميل في العادة الى ان يعيش متمكلاً على غيره دون ان يبذل (بشكل ايجابي متواصل إلاّ نادراً) الجهود المادية والفكرية اللازمة : فهو - في المدرسة - يرغب في ان يقوم المعلم بتجهيزه بجميع الموضوعات المقرر ان يدرسها ليجتاز الامتحان فيها بأقل جهد مستطاع . وهو - في البيت - يتكل في العادة على من فيه حتى في تهئية كتبه ولوازمه المدرسية . كل ذلك ناتج بالطبع عن طبيعة المجتمع الذي يعيش فيه ونظام التعليم الشائع الذي ينظر بازدراء الى العمل الجسمي العضلي الذي هو من واجبات الفراشين والخدم والنساء غير المتعلّقات من جهة والذي يشجع بعض المواطنين على الانتفاع بجهود الآخرين الى اقصى مدى ممكن من جهة اخرى : الأمر الذي يفوّت على كثير من المواطنين فرصة التلذذ فكرياً وجسمياً واجتماعياً وعاطفياً بالعمل الجسمي المتحرر من الاستغلال والذي يهدف الى الخدمة العامة .

يتضح مما ذكرناه ان التناقض الذي ينشأ في سلوك الطلاب (بجميع مظاهره ومختلف درجاته) إنعكاس عن تناقض المفاهيم الاجتماعية السائدة في المدرسة وخارجها التي يتعرض لها الفرد بصورة مستمرة بحكم وجوده المادي والاجتماعي في هذا المجتمع (والتي هي بدورها بالطبع انعكاس عن الواقع المادي للحياة) من جهة واستجابة آنية بيديها بعض الافراد لمتطلبات « الانسجام » في العيش مع الآخرين من جهة اخرى . ولهذا فان العمل على ازالة

ذلك التناقض لا يتم على وجهه السليم إلا - عن طريق ازالته من جسم المجتمع وبضمنه المدرسة وذلك بتغيير الظروف المادية العامة وإعادة تنظيم العلاقات الاجتماعية بشكل جديد . وتأتي في المقدمة من حيث الأهمية مسألة التوافق بين المفاهيم النظرية الشائعة في علاقات الناس وبين التصرفات التي تجسد ذلك في واقع حياة المواطنين . هذا مع العلم ان من ابرز ملامح مجتمعا المعاصر سياسياً الجمع بين الاسس النظرية للمجتمع الديمقراطي الحديث وبين روااسب متكسبة في السلوك والتصرفات هي والمفاهيم الديمقراطية على طرفي نقيض : اي ان هناك ميلاً - لأن يسترجع باليمين عملياً ما يعطي باليسار نظرياً من حقوق والتزامات . وهناك - بالاضافة الى ما ذكرناه - امور تربوية اخرى ذات نتائج سلبية في حياة الطلاب تقع مسؤوليتها على البيت والمدرسة معاً . وفي مقدمتها - بقدر ما يتعلق الأمر بالبيت (وبالمدرسة الى حد ما) النظر بجمود وتحجر الى الطلاب ومحاولة ربطهم بالبيت بمفاهيم وبأساليب لم يعد الكثير منها بنظر الناشئة يتلاءم ومستلزمات العيش في المجتمع الحديث الامر الذي يدفع اولئك الناشئين (الطامحين بتطور ابدأ نحو الامام) الى الانعزال عن البيت والى الخروج (بدرجات متفاوتة واشكال شتى) على انظمتهم وقوانينه . فيضج الآباء بالشكوى من تصرفات ابنائهم ويلقون باللوم على المدرسة وعلى المنظمات الاخرى دون ان يأخذوا بنظر الاعتبار سنة الحياة المتحولة ودور ان يعيدوا النظر بمفاهيمهم وبأساليبهم في التعامل وبعلاقاتهم بأبنائهم . فالأب الذي يتظاهر نظرياً باحترام مشاعر ولده ويحاول تربيته على الاعتزاز بنفسه وتقدير كرامته كثيراً ما ينفجر (لأتفه الأسباب) - كالبركان فيسمع ابنه قارص الكلام وامض السباب وحتى الضرب . او يقف من زوجته - على مرأى او مسمع من ابنها - موقفاً مشابها لما ذكرناه . واذا

صادف ان وقف الابن من ابيه او امه (مضطراً احياناً - وإن كنا لانقره عليه) موقفاً مشابهاً لما ذكرناه تميز الاب غيظاً وحقد على البيت وعلى المدرسة والمجتمع . وتتعدد الامور على هذا المنوال ويستعصي حلها : انه موضوع العلاقات المشتركة المتعددة الجوانب ذات المسؤولية المشتركة لا المجزأة التي يتحملها اعضاء الاسرة وان اختلفت نسبهم فيها ويتحملها المجتمع من قريب او بعيد . وما يزيد هذا الامر المعقد تعقيداً تعرض الناشئة لوسائل نشر كثيرة محلية ومن خارج القطر وفي مقدمتها الافلام السينمائية الغربية التي تقدم للناشئة - بالاضافة الى الزاد الفكري التافه - كل ما يثير في نفس الانسان نوازع الاعتداء والحقد واستساغة النقد الباهت واللهو الرخيص . اما المدرسة فانها بمحاولتها ان تذيب الطالب لاعادة صوغهم في قوالب جامدة (دون ان تأخذ بنظر الاعتبار اختلافاتهم العائلية الاجتماعية - الاقتصادية) تفوت على نفسها تهيئة الظروف الملائمة لاعادة صوغ اولئك الافراد . كما ان المدرسة - من الجهة الثانية - بانشغالها بحياة السبورة والكتب والطباشير لاتمس إلاّ عرضاً اعمق مفاهيم الفرد واكثرها سيطرة عليه الامر الذي يؤدي الى تحجر تلك المفاهيم التي تختلف باختلاف الافراد احياناً وباختلاف الفئات والكتل احياناً ثانية دون ان تتعرض الى المناقشة السليمة والبحث العلمي الشامل العميق . ولما كانت الفردية « بشكلها الاناني المنعزل » اوضح سمات مجتمعا : الأناية التي ورثناها اجتماعياً في مجرى تاريخنا الطويل وتركزت اسسها في العهد الملكي المقبور والتي تبدأ بالفرد وتمتد - في الاعم الغلب - الى الاسرة فذوي القربى مصبوغة بالعنعنات المعروفة دون اكرثاث - إلاّ ما ندر - بمصالح الآخرين وبالمصلحة العليا ظهرت لنا اهمية اعادة تنظيم علاقات المواطنين ووضعها على اسس واسعة وعادلة تتحقق فيها مصالح الافراد ضمن نطاق المصلحة العامة لا خارجه او على حسابه . فقد اراد لنا النظام الملكي الاستعماري المنقرض ان

نكون كمجموعة ضخمة من الاسماك حشرت في حوض ضيق بحيث لا يتسع المدى لحركة احداها في اتجاه إلاّ على حساب غيره . ولا يتعاون بعضها إلاّ للابقاع بغيره . ولا ينشط بعضها باتجاه خاص إلاّ ويصطدم بغيره . فما احوجنا الى الخروج من ذلك الطوق المادي والفكري لتتفرغ للعمل على تنشئة الحس الاجتماعي المرهف الذي ينفر من العيش على حساب الآخرين ويتقزز من التمتع مادياً وثقافياً بما يفتقر اليه الآخرون وينفر من الاستئثار بجهود الآخرين . ان روح التربية الحقة تكمن في غرس تلك المفاهيم في نفوس الناشئة . غير ان التربية لا تستطيع ان تفعل ذلك إلاّ اذا تهيا لها الجو الاجتماعي السياسي - الاقتصادي الملائم .

وفي ضوء ما ذكرنا نستطيع ان نقول : ان البيت والمدرسة مؤسستان اجتماعيتان تقومان بعمل مشترك متكامل من حيث الاساس فكل منهما يلعب الدور الاول في تربية الفرد وصوغ ذهنه وخلقه واتجاهاته العامة . وانه لمن العقم ان يشغل المرء نفسه بالموازنة النظرية بين اهميتهما النسبية في صوغ المواطنين . المهم بنظرنا ان توضع علاقاتهما وعلاقة كل منهما بالتلميذ مجتمعين وعلى انفراد بشكل يؤدي اقصى ما يمكن من الفائدة للفرد والمجتمع في آن واحد . ويأتي في مقدمة ذلك - كما ذكرنا - تكوين الحس الاجتماعي البناء لدى الفرد - ذلك الحس الذي يسعى الى خدمة المصلحة العامة او خدمة المصلحة الخاصة ضمن اطار المصلحة العامة .

ويتم ربط المدرسة بالبيت بوسائل شتى في مقدمتها عقد المؤتمرات بصورة منتظمة يساهم فيها اعضاء الهيئة التعليمية (في جميع مراحل التعليم) واولياء امور الطلاب للتحدث بمشكلات التعليم نظرياً ومن الناحية العملية واستعراض مشاكل المدرسة وموقف البيت منها وبالعكس شريطة ان يسعى المعلمون الى ان يكونوا

لدى اولياء امور الطلاب شعوراً بأنهم معلمون ومنظمون بالاضافة الى كون كل منهم اباً او امّاً او... وان يزودوه بأسس التربية الحديثة من الناحية الواقعية العلمية بمقدار تعلقها بمعالجة مشكلاتهم التعليمية الراهنة . وان يسعى اولياء الامور بدورهم - من الجهة الثانية - الى ان يكونوا لدى المعلم عاطفة الابوة بالاضافة الى كونه معلماً وان يزودوه بخبرتهم في هذا الباب . وشريطة ايضاً ان يأخذ الطرفان بنظر الاعتبار والى اقصى حد ممكن ان التلاميذ كائنات حية نشيطة مستجيبة لما يحيط بها من اشخاص واشياء وحوادث داخل الصف وخارجه بصورة عديمة الانقطاع . وان كل ما يقع ضمن خبرة التلميذ (بشكل عرضي او مقصود وبطريقة مباشرة او غير مباشرة وسواء اكان ضاراً ام نافعاً بمقاييس الكبار) يترك اثره العميق - بشكل سلبي او ايجابي - في الطالب من الناحيتين الفكرية والعاطفية . وشريطة ثالثاً ان ينتبه الطرفان الى ان الاعمال اكثر اثرأ في السلوك من مجرد الاقوال وان لا شيء اكثر ضرراً بسمعتهما - من حيث كونهما مربيين - من ان يقولوا مالا يفعلان او ان يعملوا عكس ما يقولان . فالأب الذي يسعى الى تعويد ابنه على الصدق يزرع بيده مبدأ الكذب في ولده عندما يرن جرس التلفون مثلاً ويقول لابن . او لشخص آخر على مرأى ومسمع من الابن « اذا كان فلان المتكلم قل له انني خارج البيت ؟ ؟ » بغض النظر عن المحاضرات الطويلة التي قد يلقيها الأب على الابن في فوائد الصدق ومضار الكذب وكذا الحال في المعلم . هذا من جهة ومن جهة ثانية فان المربي يجب ألا يكتفي بمجرد ردع الطالب عن القيام بعمل غير مرغوب فيه بل يجب ايضاً - وهذا الامر على جانب كبير من الاهمية ايجابياً - تدريبه على القيام بما هو نقيضه عن طريق خلق الظروف الملائمة لذلك .

٤ - نقص الابنية والمعدات المدرسية الحديثة : ولعل من ابرز

نواقصنا التعليمية الافتقار الى الابنية المدرسية الحديثة التي تتوافر فيها الشروط الصحية العامة للطلاب من حيث الموقع والمرافق وطرز البناء . ويتصل بالابنية المدرسية اماكن سكنى المعلمين وبخاصة في القرى والارياف والمدن الصغيرة . ويأتي بعد الابنية في الواقع نقص وسائل الايضاح بمختلف صورها وتفاوت توزيعها بين مختلف المدارس وبخاصة الاجهزة المختبرية في مرحلة التعليم الثانوي . ويتعلق بهذين الجانبين من التعليم جانب آخر ربما كان اهم منهما هو وجود الشواغر الكثيرة في المدارس وفي مقدمتها مرحلة الدراسة الثانوية وفي درس العلوم والرياضيات . وما يصدق على وسائل الايضاح يصدق على الكتب المدرسية المقررة التي تتصف - بالاضافة الى رداءة طبعها وورقها وتأخر توزيعها على الطلاب - بتفاهة كثير من محتوياتها وبخاصة كتب المطالعة والتاريخ وبتناقضها مع ما يدرسه الطالب في درس العلوم ومع التفكير العلمي الأمر الذي يؤدي الى تغلب العاطفة على التفكير عند كثير من الطلاب في مثل هذه الامور فينحسر العلم وتضمر محتوياته وبخاصة إذا ما تذكرنا ان عنعنات المجتمع تساعد على ذلك . وكثيراً ما تستثار - في درس المطالعة والتاريخ - نوازع الحقد وحب الاعتداء عند الطالب بسبب دراسته تاريخ الحروب والمنازعات الدولية (وبخاصة إذا كانت امته طرفاً فيها) بشكل يتغلب فيه الجانب الذاتي وتبرز فيه الناحية العاطفية الجامحة .

٥ - ارتباط التعليم بالتوظيف والمعرفة النظرية : كان هدف التعليم

ابان الحكم الملكي الأسود - وبخاصة في السنين الاولى من ذلك الحكم البغيض - تزويد اجهزة الدولة المختلفة الحديثة النشأة بالموظفين . فلا عجب ان وضعت اسسه على المعارف النظرية الصرفة وغلبت عليه النزعة الادبية والغريبة . وبان الدولة

كانت حينئذ - بحكم واقعها وظروف تشكيلها - مفروضة على الشعب مزدنية به وعابثة بمصالحه - خدمة لآسيادها المستعمرين بالدرجة الاولى - فقد اتقن اولئك الموظفون - إلا ما ندر - فن العبت بمصالح الناس وتفننوا في ازدرائهم وعرقلة قضاياهم بمختلف الاساليب . وعندما انتفخت اجهزة الدولة وغصت بالموظفين ارتفعت الاصوات مطالبة بتقليص التعليم وخاصة في مرحلته العالية واتخذت الاجراءات الكفيلة باحداث ذلك التقليل . وبما ان نظام التعليم كما ذكرنا عندما وضعت اسسه العامة لتخريج موظفي الدولة الناشئة في مختلف المجالات وطغت على محتوياته النزعة الادبية الاجتماعية المترفة فقد استأثر به بعض مراتب المجتمع واتجه - في ادارته واساليب تدريسه - نحو التكرار من قبل المدرسين والطلاب على السواء . والجانب السلبي لما ذكرناه هو ان قل الميل نحو العلم ونحو طريقته في التفكير والمناقشة . وبما ان الموضوعات الادبية - الاجتماعية ثابتة المحتوى من حيث الاساس فقد سادت في التعليم نزعة المحافظة عليها ونقلها بأمانة ودقة من شخص الى آخر ومن مرحلة دراسية الى اخرى ومن جيل الى جيل . وأصبح هم المدرسين والطلاب تكديسها في الازهان دون مناقشة أو نقد إلا - لغرض تثبيتها في الاعم الاغلب - على حين ان العلم الذي انزوى جانباً في مناهج الدراسة في أول الأمر قد تأثر - حتى بعد اتساع نطاقه وتلمس اثره في الحياة - بأساليب تدريس الآداب - والموضوعات الاجتماعية وبمحتوياتها . فصار التأكيد فيه على الحفظ : على « الحقائق » الثابتة - كما يزعمون - ناسين ان العلم - وبخاصة في حقل الفيزياء والكيمياء - لا يستند من حيث الاساس إلا على حقائق ثابتة ثبوتاً نسبياً يجرى تغييرها وتعديلها بصورة مستمرة علمياً في المختبرات أو من الناحية النظرية . ولهذا فان التأكيد في دراسة العلم يجب ان يكون على اسلوب التفكير العلمي بالدرجة الاولى ، كما سنرى في محل آخر من هذه الدراسة .

٦ - الجمود والاعادة الروتينية : من المظاهر البارزة في تعليمنا

الميل الواضح (في المناهج والادارة وفي الكتب الدراسية واساليب التدريس) نحو الجمود والاعادة الروتينية الميكانيكية للاساليب المألوفة الامر الذي لايشجع كثيراً على الابداع وعلى البحث في استنباط الاساليب الجديدة النامية المتطورة . تكرر الادارة اساليبها المعهودة عاماً بعد عام وكذلك اعضاء الهيئة التدريسية كل في مجال اختصاصه . فلا غرو ان اتصفت عملية التعليم بالكتابة والسأم وغلب عليها الركود والبلادة مما يؤدي في آخر المطاف الى التضحية بالطلاب من حيث هم كائنات حية نشيطة نامية فكرياً وجسماً ومن الناحيتين العاطفية والاجتماعية : تضحي المدرسة بنشاط الطلاب اليومي المتدفق النابض بالحياة والمتشعب الجوانب في سبيل وضعهم في قوالب محددة صارمة البناء محكمة الغلق تظهر على شكل تعليمات انضباطية وعلى شكل دروس مسطرة في المناهج وفي كتب التدريس . فيعتاد الطالب - إلا ما ندر - على المحاكاة وعلى تقليد تصرفات غيره مما يذوي شخصيته ويفقده ميله نحو الخلق والابداع في حين ان لدى كل طالب ميلاد ذاتياً نحو الابداع يظهر في جوانب من حياته العامة إذا ما هيئت له الظروف الملائمة . على ان للابداع نفسه مظاهر مختلفة ودرجات متعددة . يتوقف شكله على نوع النشاط الذي يبيده الفرد وتتوقف درجته على مرحلة نضج الفرد جسماً ومن الناحية الثقافية من جهة وعلى ملائمة الظروف البيئية العامة والمدرسية من جهة أخرى . فالطفل الذي يتوصل - وهو في الصف الاول الابتدائي مثلاً - بنفسه (وبتوجيه من المعلم بالطبع ودون محاكاة جامدة ميكانيكية للمعلم أو التلاميذ الآخرين) الى ان حاصل ضرب 3×5 يساوي ١٥ هو طفل مبدع في هذه الناحية . وان كان الكبار قد سبقوه الى ذلك كما هو معلوم . وابداعه هذا - على تواضعه بمقاييس الكبار - من الممكن ان يوضع - من حيث

المبدأ - على مستوى الابداع في نظريات العلم المختلفة التي يتوصل اليها كبار العلماء والباحثين . ومن الجهة الثانية فإن الطفل الذي « يتوصل » الى النتيجة الحسائية السابقة بجهود الآخرين ويحفظها آلياً وبطريقة بيغاية يكون - من حيث المبدأ وبمقدار ما يتعلق الامر بفقدان ظاهرة الابداع عنده في هذه الناحية - كالأستاذ الكبير الذي يردد بيغاية نظريات غيره : المهم في الموضوع بنظرنا هو طريقة الوصول الى المعرفة بالاستعانة بالطبع بجهود الآخرين : فتظهر الشخصية المبدعة لدى الطالب ولدى المدرس والاداري حين يتوصل بنفسه (مستعيناً بالمعرفة العلمية الحديثة) الى شيء جديد مهما كان . متواضعاً بمقاييس الآخرين وان سبقه إليه احياناً غيره من الناس .

٧ - تجزئة المعرفة النظرية : وتأني في مقدمة مشاكلنا التعليمية

الكبرى قضية تبضيع المعرفة وتجزئتها الى اشلاء متناثرة جامدة معزولة عن بعضها وعن الحياة . يبدأ ذلك في الواقع - وفي جوهره العام - منذ السنة الاولى في مرحلة التعليم الابتدائي ويتضح بتحجر كلما ارتفع التلميذ في سلم الدراسة الى ان يبلغ اقصاه في فتره التخصص في مرحلة الدراسة الجامعية وبخاصة اثناء تهيئته للحصول على شهادة الدكتوراه . فلا علاقة قوية - على ما يبدو - بين مبادئ العلوم الطبيعية التي يدرسها التلميذ في مرحلة التعليم الابتدائي وبين الموضوعات الاجتماعية واللغوية من جهة ولا علاقة قوية بين كل منها على انفراد وبينها مجتمعة وبين الحياة التي يحياها التلميذ في مجتمعه خارج جدران المدرسة من جهة أخرى . وتنقسم الروابط العرضية - غير المباشرة - التي يجدها التلميذ احياناً بين فروع المعرفة التي ذكرناها في مرحلة التعليم الابتدائي عند انتقاله الى مرحلة التعليم الثانوي وبخاصة في السنتين الاخيرتين منه عندما تنقسم الدراسة الاكاديمية الى أدبية وعلمية

وتجارية وعندما ينشأ نوع جديد من التعليم نسميه التعليم المهني : الزراعي والصناعي والفنون الجميلة والمنزلية . هذا بالإضافة الى انغزال المعرفة بكليتها تقريباً عن الحياة .

ويلغ الانقسام بين فروع المعرفة المختلفة عندما تبدأ مرحلة التخصص الجامعية ويضيق الاختصاص الى حده الأدنى ليس بين الكليات المختلفة حسب بل وبين الفروع المختلفة في بعضها وبين الموضوعات المختلفة في كل منها . ويتعذر انتقال الطالب من فرع لآخر في السنتين الأخيرتين من دراسته الثانوية وبلغ الانتقال درجة الاستحالة في الاعم الاغلب في مرحلة الدراسة الجامعية وبخاصة في اواخرها وبين الكليات نفسها . يرافق ذلك وينتج عنه تخصص في الموضوعات اللغوية والادبية يفتقر - بالنظر لانغماسه بتفاصيل لا لزوم لها - حتى الى ادراك الاتجاهات العامة الادبية واللغوية القديمة والحديثة نفسها بالإضافة الى جهل الخطوط العامة في حقول المعرفة الاخرى المتعلقة بالابحاث الاجتماعية وبالعلوم والرياضيات . ويصدق على التخصص في كل من الابحاث الاجتماعية وفي العلوم وفي الرياضيات ما يصدق على التخصص بالآداب والموضوعات اللغوية . ويعود السبب الاول من حيث الأهمية في ذلك دون شك الى اتساع نطاق المعرفة الانسانية الحديثة والى تشعبها واستحالة إلمام أي فرد بها من جميع اطرافها . ولكن اطلاع الاديب مع ذلك على الخطوط العامة لفروع المعرفة الاخرى ممكن ونافع له ولمجتمعهم وفنه . وما يصدق على الاديب في هذا الشأن يصدق على المختصين بالأبحاث الاجتماعية وبالعلوم والرياضيات . يحصل ذلك بنظرنا - في وضعنا التربوي العام - عن طريق وضع « معابر » او « جسور » فكرية تصل بين العلوم والرياضيات والابحاث الاجتماعية والموضوعات الادبية واللغوية في السنتين الأخيرتين من مرحلة الدراسة الثانوية وتمتد بين الفروع المختلفة اثناء الدراسة

الجامعية وبين الكليات المختلفة ايضاً . وان يعاد النظر - من الجهة الثانية بنسب الدروس الاجتماعية واللغوية والعلمية ودروس الرياضيات (وبمحتويات كل منها بحيث يؤكد على الضروري الحي منها) في مناهج الدراسة في مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي . شريطة ان يؤخذ بنظر الاعتبار الى الحد الاقصى ان التعليم بمجموعه وبفروعه المختلفة ومراحله المتعددة وحدة - متكاملة نامية ومتطورة ترتبط اجزاؤها ببعضها وبالحياة اوثق ارتباط .

وهناك امر تربوي آخر على جانب كبير من الأهمية يتعلق بما ذكرناه ولا بد من الإشارة إليه في هذه المناسبة وفحواه : ان إعادة النظر في طول اليوم المدرسي وفي الساعات الأسبوعية لتقليصها وفي مواد المنهج - موضوعاته ومفرداتها - لتشذيبها وطرح الزائد منها والجامد الذي لا لزوم له وجعلها بشكل مترابط ومتناسق سوف يتبعه حتماً تخفيف الحمل التعليمي الروتيني عن كاهل المدرسين والطلاب على السواء . وهنا تبرز قضية تنظيم اوقات الفراغ تنظيماً سليماً يجعلها ركناً متمماً للتعليم ومجالاً للقيام بأعمال ثقافية مفيدة تبرز فيها مواهب الطلاب وتهدب اولاعهم وتشجع هواياتهم الخاصة على افضل وجه مستطاع . ويتعلق بتنظيم اوقات الفراغ ويأتي في مقدمته موضوع رعاية الطلاب في العطل المدرسية طويلها وقصيرها واستثمارها الى حدها الاقصى وجعلها جسوراً بين مراحل الدراسة واثناء كل منها لامناسبات للهروب من المدرسة ومن التعليم والنظام بحيث تصرف في قضايا سلبية وامور تافهة من الناحيتين المادية والثقافية . فالعطلة الصيفية - في جوهرها - مثلاً فترة انتقال بين صفين مدرسين او بين مرحلتين دراسيتين وهي حلقة اتصال بينهما لا فترة جفوة او قطيعة او مناسبة مؤقتة للاستعاضة عن الجد وعن المعرفة والنظام بالخمول، وبالاتقطاع عن الدراسة وبالتسيب : إنها فرصة للاستجمام من جهة وللقيام بأعمال - فكرية وجسمية - ايجابية نافعة للفرد والمجتمع من جهة ثانية وفرصة في

الوقت نفسه للتهيؤ للقفزة التعليمية الجديدة في العام الدراسي الذي يليها . ولتشجيع الطلاب على الانتفاع الايجابي بعظمهم المدرسية في حقول العمل المنتج وفي مجال الثقافة يستحسن وضع الامكانيات المدرسية تحت تصرفهم في العطل ووضع جوائز مشجعة لهم وللمشرفين على نشاطهم من المدرسين على نطاق القطر وعلى النطاق المحلي . وتأتي مكافحة الأمية في مقدمة الاعمال الفكرية الايجابية .

ولاشك في ان هذا الجانب المهم من جوانب التعليم لا يتسنى تحقيقه على وجه الأتم من الناحية العملية إلا عن طريق تعاون الدولة بأجهزتها المختلفة وبمؤسساتها المتعددة التعليمية وغير التعليمية وذلك باستجابتها لمتطلبات التكوين الديمقراطي السليم سياسياً واقتصادياً ومن الناحية الاجتماعية . ذلك لأن مشكلات التعليم الكبرى اجتماعية في جذورها سياسية واقتصادية في محتواها بعد التحليل الدقيق . ولاستطيع المدرسة ان تؤدي واجباتها التربوية على افضل وجه إلا اذا عملت في جو عام ملائم يساعدها على ذلك وإلا اذا انتفت العقبات المادية والفكرية التي تعوقها عن السير وفق اهدافها الديمقراطية السليمة التي تتنافى واستغلال الانسان لأخيه الانسان في شتى مجالات الحياة ثقافياً ومن الناحية المادية .

٨ - ازدهام المناهج بمواد التدريس : لاشك في ان الظاهرة البارزة

في التعليم العراقي منذ نشوئه في اوائل تكوين الحكم الملكي المنقرض (بمقدار ما يتعلق الامر بالناحية الكمية من التعليم : مناهج الدراسة : موادها ومفرداتها) هي كثرة المواضيع التي يدرسها الطالب وازدهامها بالمفردات . وقد جرت عدة محاولات لاعادة تنظيم مناهجه وتنقيحها وبخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي والثانوي انصبّ جوهرها على تقليص تلك المناهج بحذف بعض موادها وإعادة توزيعها على الصفوف المختلفة . وللتدليل على ذلك نذكر - على سبيل المثال -

- الأسس العامة لأول منهج وضعت وزارة المعارف للمدارس الابتدائية الحكومية في أوائل الحكم الملكي المنقرض (المطبوع ١٩٢٢) لئلا يمدى ازدحام المنهج بالمواد الدراسية مع قلة عدد المعلمين آنذاك وضآلة كفاياتهم المهنية وإعدادهم. مع العلم أن التلميذ كان يتلقى في الصف الخامس والسادس في الأسبوع (٣٦) ساعة مدرسية موزعة بالشكل التالي :-

الديانة (٣) ساعات . اللغة العربية (٦) ساعات . الحساب والهندسة (٥) ساعات . الجغرافية والتاريخ (٤) ساعات . الأشياء والصحة ساعتان . اللغة الانكليزية (٩) ساعات . الخط والرسم والأعمال والرياضة والنشيد (٧) ساعات .
كان التلميذ يدرس في درس التاريخ في الصف الثالث الموضوعات التالية :-

فكرة إجمالية عن التاريخ ومنابع التاريخ واحوال البشر قبل التاريخ .
أقدم مسارح التاريخ : وادي النيل ووادي الرافدين . سكان العراق القدماء : الكلدان والآشوريين . العرب قبل الاسلام : الدول العربية في اليمن وفي الشام وفي مصر وفي العراق ... العرب بعد الاسلام .. النبي . الخلفاء الراشدين ... الدولة الأموية ... وكان التلميذ يدرس في الصف الرابع وفي درس التاريخ الموضوعات الآتية : الدولة العباسية ... الحروب الصليبية ... الدولة الاموية في الأندلس ... الدولة الأيوبية ... الدولة الفاطمية ... الدولة السلجوقية ... الدولة الغزنوية ... الدولة الصفوية ... الدولة العثمانية ... النهضة العربية . وفي الصف الخامس : أزمنة ما قبل التاريخ ... الفراعنة ... الفينيقيين ... الفرس ... العبرانيين ... اليونان والرومان ... ظهور المسيحية ... وتفصيلات عن تاريخ العرب . وفي الصف السادس : القرون الوسطى . الاقطاع والفروسية ... البابوية ... الامبراطورية الرومانية المقدسة ... ظهور

الاسلام... سقوط القسطنطينية... اكتشاف امريكا... العصر الحديث...
النهضة في اوربا... ايطالية... المانية... البلاد المنخفضة... فرنسة...
إسبانية... إنكلترة... الاكتشافات الجغرافية... الاصلاح الديني... في المانية
(لوثر) وفي سويسرة (زونكلي) وفي فرنسة (كلفن) وفي انكلترة
(هنري الثامن ونوكس)... الحروب الدينية... الحكم الدستوري في إنكلترة...
الثورة الفرنسية... اتحاد ايطالية... اتحاد المانية... المسألة الشرقية... التمدن
الحديث... اما في درس الجغرافية فيدرس تلميذ الصف الثالث : قارات
آسية وافريقية... وامريكا... آسية العربية... مصر وتركيا... وبلاد الفرس...
الهند... كروية الارض... وفي الصف الرابع : يعيد ما سبق ان درسه
متوسعا في الموضوعات التالية : الجبال... الأنهار... البحار... الرياح... المناخ... الامم
الدول... الاديان... اللغات... طرق المواصلات... قارات اوربا وامريكا واوقيانوسية
وممالكها المهمة... وفي الصف الخامس : المجموعة الشمسية... آسية وآسية العربية...
اوربا... تركيا... ايران... الافغان... البلوش وبلوچستان... بخارى... جنوة... بلاد
القفقاس... تركستان الهند... الهند الصينية... جزائر الهند الشرقية... الصين...
اليابان... كوريا... سيبيريا... بريطانيا... ايطالية... فرنسة... المانية... روسية... وفي الصف
السادس : يعيد تفاصيل الجغرافية الطبيعية والرياضية... جغرافية افريقية... افريقية
الشمالية... مصر والسودان... طرابلس الغرب... تونس... الجزائر... مراکش... الحبشة...
الكونغو... المستعمرات البريطانية والفرنسية والايطالية والبرتغالية... امريكا الشمالية
والوسطى والجنوبية... اوقيانوسية... اكتشاف القطب الشمالي والجنوبي... نظرة
عامة في انتشار العرب... واللغة العربية والحروف العربية في العالم... واما في
درس الاشياء والصحة فيدرس تلامذة الصف الخامس الموضوعات التالية :
المواليد الثلاثة... الفرق بين الحيوانات والنباتات والمعادن... تشرح جسم

الإنسان .. جهاز الهضم ... التنفس ... الدوران ... صنوف الحيوانات ...
 الطيور . الزواحف ... الاسماك ... النواعم ... وفي الصف السادس : اولاً -
 مباحث في النبات : الشعير . البصل . الفول . النخيل . البرتقال . مباحث في
 الزراعة ... زراعة القطن والقمح والنخيل . ثانياً : مباحث في الكيمياء : المعادن .
 الحديد . النحاس . التوتيا . القصدير . الرصاص . الألمنيوم . الذهب . وثالثاً :
 مباحث في الطبيعة : الماء . الهواء . الحرارة . الضوء . المغناطيس ... الكهرباء ..
 وفي درس الحساب يدرس تلاميذ الصف السادس الموضوعات التالية : النسبة
 والتناسب . الكميات المتناسبة طرذاً وعكساً . الفائض المركب . العدد الوسطي .
 التقسيم المتناسب . الشركة وتقسيم الغرماء . الحسم . الخطيطة والتركيب والتعديل .
 اصول مسك الدفاتر . الحسابات البيئية والحسابات التجارية . المبادلة والتجارة .
 الاعتماد . البنك . الاوراق التجارية . مراسلات الطلب . الفاتورة . البوردرو .
 التحاويل . السندات التجارية . السند العادي . السند المحرر لحامله . السند المحرر
 للأمر . البورصة . انواع القيم . الامتعة . النقود . سندات التحصيل . سندات
 الدين . الدفاتر الحسابية . الدفاتر الاساسية والدفاتر المعاونة . الدفاتر الاساسية :
 اليومية والجرد . ودفاتر المحررات . الدفاتر المعاونة : دفتر الصندوق . دفتر
 الامتعة . دفتر سندات الدين . دفتر سندات التحصيل . صورة قيد المعاملات
 الحسابية على هذه الدفاتر . ويدرس تلاميذ الصف السادس في درس الهندسة
 (بعد اعادة ما سبق ان درسوه) : تقسيم محيط الدائرة . الى ثلاثة واربعة وخمسة
 وثمانية اقسام متساوية . رسم المضلعات الثلاثية والرابعة والخماسية والسادسية
 والثمانية ضمن الدائرة . مساحة المخمس المنتظم : والمسدس المنتظم . المجسمات .
 الزوايا المجسمة . الاجسام الهندسية المحاطة بوجوه مستوية . المكعب : مساحته
 السطحية والحجمية . المنشور وانواعه : مساحته السطحية والحجمية . الهرم : انواعه

مساحته السطحية والحجمية . الاجسام الهندسية المحاطة بوجوه مستديرة .
 الاسطوانة : توليدها . ومساحتها السطحية والحجمية . المخروط : توليده ومساحته .
 الكرة : توليدها ومساحتها السطحية والحجمية . مبادئ فن المساحة والتخطيط .
 قياس ورسم الخطوط على الاراضي . مساحة الاراضي . أخذ الخرائط التقريبية .
 ترسيم الخرائط بالمقاييس . الآلات القياسية المستعملة في هذه العمليات . وفي
 درس اللغة العربية يدرس تلاميذ الصف الثالث : الحروف اللينة . والياسة .
 الكلمة والكلام . الفعل . اقسام الفعل . الماضي والمضارع والامر . الفعل الصحيح
 والمعتل والفعل المتعدي واللازم . المعلوم والمجهول . تصريف الفعل الماضي .
 تصريف الفعل المضارع . تصريف الأمر . تعريف الاعراب والبناء مع بيان
 علاماتها الاصلية . الفعل المبني . الفعل المعرب . بناء الماضي . بناء الأمر . انواع
 اعراب المضارع مع بيان نواصبه الأربعة . جزم المضارع مع بيان بعض جوازمه .
 ورفع المضارع . الاسم : المفرد والمثنى والجمع . المذكر والمؤنث . الضمير والظاهر .
 الضمير المتصل والمنفصل . الأسم المبهم . اسم الاشارة . الأسم الموصول . اسم
 الاستفهام . النكرة والمعرفة . ذكر المعارف إجمالاً . الاسم المعرب والمبني مع
 بيان بعض الاسماء المبنية (كالضمائر واسماء الاشارة والاسماء الموصولة واسماء
 الاستفهام) . انواع اعراب الاسم . الأسماء المرفوعة . الفاعل ونائبه . المبتدأ
 وخبره . الاسماء المنصوبة . المفعول به . المفعول فيه . المفعول المطلق . الاسماء
 المجرورة . أشهر حروف الجر . المضاف والمضاف إليه . وفي الصف
 الرابع (بعد إعادة ما درسه سابقاً) : مع بعض التوسع : يدرس الطالب التنوين .
 المجرد . المزيد فيه . الميزان الصرفي الثلاثي والرباعي . انشقاق الافعال بعضها
 عن بعض . النواصب والجوازم بأجمعها . اسم الجنس . العلم . الاسم الجامد .
 المصدر . المشتق . أنواع المشتقات . اسم الفاعل . امثلة المبالغة . اسم المفعول .

الصفة المشبهة . اسم التفضيل . اسم الزمان والمكان واسم الآلة . المذكر
 والمصغر . المنسوب . اسم كان واخواتها . خبر إن وأخواتها . المفعول لأجله .
 المفعول معه . التمييز . المستثنى بالآ . المنادى . خبر كان واخواتها . اسم إن
 واخواتها . العطف . النعت . وفي الصف الخامس (بعد إعادة ما درسه سابقاً
 مع بعض التوسع تضاف الموضوعات التالية : تأكيد الفعل باحدى النونين .
 الافعال الخمسة واحكامها . همزتا الوصل والقطع وبيان مواقعهما وحركاتهما .
 الفعل الجامد والمتصرف واقسامهما . فعلا التعجب وشروط صوغهما . أفعال
 المدح والذم . أفعال التعجب . المنقوص والمقصور والممدود . المعرب بالحركات .
 المعرب بالحروف . المعرب بالحذف . الاعراب اللفظي والتقديري والمحلي .
 المصادر السماعية والقياسية . الاسم المنصرف وغير المنصرف . تفصيل مباحث
 المثني وجمع المذكر السالم والمؤنث السالم . انواع المعارف . العلم . أقسامه .
 الضمير وأقسامه . أسماء الإشارة . المعرفة بأل . المعرفة بالاضافة . المعرفة
 بالنداء . التوابع . وفي الصف السادس (بعد ان يستعيد الطالب ما درسه في
 السنين السابقة مع التوسع خصوصاً في مباحث وتفرعات الاسماء ومضبوطاتها
 كبيان وجوب حذف المبتدأ والخبر ووجوب تقديم احدهما على الآخر . وتأخيرهما .
 وبيان مواضع كسر إن ومواضع فتحها . وكأن يتوسع في بيان شروط التثنية
 والجمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم) يدرس الطالب ما يلي : - الادغام
 وانواعه . بعض اوزان جموع التكسير إجمالاً مع بيان صيغ منتهى الجموع .
 اسم الجنس واسم الجمع . أفعال المقاربة . الافعال التي تنصب ثلاثة مفاعيل .
 عمل المصدر وعمل اسم الفاعل واسم المفعول والصفة المشبهة واسم التفضيل .
 الاختصاص . الاغراء . التحذير . الاضافة اللفظية والمعنوية .

هذا بالاضافة الى درس الانشاء والاملاء والاستظهار الذي يتطلب أن

يحفظ التلميذ في الصف الاول [٥] قطع منظومة و [٥] قطع منشورة يترك امر
تقديرها للمعلم . وفي الثاني [٨] قطع منظومة و [٥] قطع منشورة . وفي الثالث [١٠]
قطع منظومة . و [٥] قطع منشورة . وفي الرابع [١٠] قطع منظومة و [٥] قطع
منشورة . وفي الخامس [١٢] قطعة منظومة و [٦] قطع منشورة . وفي السادس
(١٢) قطعة منظومة و (٦) قطع منشورة . كل ذلك يدرسه الطالب في مرحلة
التعليم الابتدائي . (بالاضافة الى دروس أخرى كثيرة اهملنا ذكرها كالرسم
والاعمال اليدوية والرياضة والنشيد) ليؤدي فيه الامتحان الوزاري للدراسة
الابتدائية الذي تجريه وزارة المعارف . واذا دققنا في مفردات المناهج التي ذكرناها
نجد ساء [في الوقت الحاضر بعد ان تعرض منهج الدراسة الابتدائية لسلسلة من
التعديلات والتنقيحات] موزعة بين الدراسة الابتدائية والدراستين المتوسطة
والاعدادية . هذا من جهة ومن جهة ثانية فان المصاعب التي كان يواجهها التلاميذ
آنذاك بسبب ازدحام مواد المنهج تتجلى امامنا الآن بأوضح اشكالها اذا تذكرنا
انعدام الكتب التدريسية المقررة وقتئذ وضآلة وجود المراجع المطبوعة وافتقار
اعضاء الهيئات التعليمية الى الاعداد المهني السليم . فلا عجب ان ضاق التلاميذ
ذرعاً بما يتعلمون ونفروا من الحفظ الآلي لمواد المنهج المكدسة المبعثرة القليلة
الصلة ببعضها وبالحياة . ويتجلى ذلك امامنا بأوضح اشكاله في المدارس الابتدائية
في المدن الصغيرة التي لم يألّف اغلب تلاميذها محتويات ما يدرسونه وبخاصة في درس
الحساب لبعده كثيراً عما القوه في حياتهم اليومية الخاصة والعامة الامر الذي كان
يضطرهم الى حفظه حفظاً آلياً مجرداً سريع التلف أو التشويه والنسيان . وقد
ترك ذلك كله بأذهان الكثيرين من الناس وبين المعنيين بشؤون التعليم انطباعاً
خاطئاً يقرن الثقافة والتعليم بما يخزنه الذهن من معلومات نظرية ومعارف لفظية
وبمقدار ما تحتوي عليه المناهج المدرسية من مواد وموضوعات من ناحية ويعتبر

مجرد وجود التلميذ جسماً داخل الصف دليلاً على مشاركته مشاركة ايجابية بناءة في عملية التعليم فكرياً وعاطفياً من ناحية ثانية . واهملت - بنتيجة ذلك - تنمية مدارك التلاميذ واولاعهم الخاصة وموقفهم مما يدرسون واستجابتهم الايجابية له ومبادرتهم وتفكيرهم المبدع وحسهم الاجتماعي المرفه واندماجهم بالآخرين لخدمة الخير العام . وهي الأمور الأساسية التي يهدف الى تحقيقها التعليم السليم . وقد رافقت الارهاق الفكري [الناتج عن كثرة المواد التي يدرسها التلميذ وسعة مفرداتها ويبوسة الجو المدرسي واساليب التدريس] مشاكل انضباطية كثيرة تدفع التلاميذ [تعبيراً عن امتعاضهم مما ذكرناه] الى تحدي النظام المدرسي القائم والاعتداء على مرافق المدرسة ومنشآت التعليم . هذا بالاضافة الى ان الطاقات [الفكرية الجسمية العاطفية] المتدفقة التي يتصف بها التلميذ في مرحلة التعليم الابتدائي لم تستثمر الى حدها الاقصى ولم توجه توجيهاً ايجابياً بناءاً الأمر الذي كان يضطرها على ان تعبر عن نفسها بأشكال سلبية مخربة تسيء الى علاقات التلاميذ ببعضهم وباعضاء الهيئة التعليمية ومرافق المدرسة وبالبيئة المحلية وبالأشخاص الآخرين .

٩ - انتشار المفاهيم الاستعمارية في التعليم : كان التعليم مشرباً - في

اتجاهاته العامة وبشكل غير مباشر في الاعم الاغلب - بالمفاهيم الاستعمارية الرجعية التي هي ومصلحة الشعب على طرفي نقيض . وبالمفاهيم التي دعت الى تثبيت الاوضاع الفاسدة القائمة آنذاك لحماية المصالح المركزة غير الشرعية السياسية والاقتصادية للاستعمار والطغمة الحاكمة . وقد رافق ذلك وتبع عنه ان سعى المهيمنون على سياسة التعليم الى عزل كفاح الشعب العراقي ضد الاستعمار عن الكفاح الذي يجري ضده على الصعيد الدولي وغرضهم من ذلك ان يفوتوا على الشعب فرصة التعرف على مشكلاته العامة بارتباطاتها الكبرى وان

كفاح الشعوب في سبيل التحرر سياسياً واقتصادياً وثقافياً متلاحم كتلاحم الاستعمار. هذا بالإضافة الى التشويه والتضليل الذي خيم على الجو التعليمي فيما يتصل بحقيقة الاوضاع الداخلية في العراق وفي موقعه بالنسبة للمجموعة الدولية. فكانت مناهج الدراسة مثلاً تذكر « العراق المستقل المتحرر » و « الحكم الديمقراطي البرلماني » الذي فيه « الأمة مصدر السلطات » في الوقت الذي كان الشعب يشاهد فيه حكماً استعمارياً موغلاً في الرجعية والتزييف ومستنداً على البطش والتنكيل بالعناصر الوطنية . . . ذلك الحكم الاستعماري الرجعي البغيض الذي جاءت لازالته الى الابد ثورة ١٤ تموز . . . وهناك شيء آخر لابد من ذكره في هذه المناسبة وهو ايضاً من مخلفات الماضي البغيض ملخصه ان علاقة الطلاب بمدرسيهم وبمدرستهم بصورة عامة كانت علاقات متكلفة وميكانيكية في الاعم الاغلب : علاقات تستند على تزويد المدرسين للطلاب بما يتطلبه منهج الدراسة من مواد من جهة وعلى ما يحفظه الطلاب من تلك المواد ويعيدونه للمدرسين اثناء الامتحان من جهة ثانية . والغرض من ذلك كله بنظر الطلاب هو الحصول بأي ثمن كان وبمختلف الاساليب على الدرجات العالية التي تؤهلهم للانتقال من صف لآخر ومن مرحلة دراسية لأخرى . فلا عجب ان اصبحت المعرفة ومواد المنهج عبئاً ثقيلاً على كاهل الطلاب الأمر الذي يجعلهم يعتبرون المدرسة نوعاً من السجن الاختياري يتحنون الفرص السانحة للهروب منه فيرحبون بالسفرات مثلاً وانقطاع مدرسيهم عن التدريس بسبب النقل أو المرض.. هذا بالإضافة الى القطيعة التي تحصل بعد التخرج بين الطلاب وبين المدارس التي درسوا فيها. حبذا لو اتخذت التدابير لايجاد نوع من الصلة المستمرة بين الطلاب ومدرسيهم من جهة وبينهم وبين مدارسهم من جهة اخرى بتشجيع الطلاب على تفقد مدارسهم والاتصال بها بين حين وآخر وزيارتها وتقديم الهدايا الثقافية لها.

١٠ - تجزئة عملية التعليم : وهناك أمر تربوي آخر لا يقل أهمية

عما ذكرناه يستند في جوهره على ضرورة تسليم المعلم في مختلف مراحل الدراسة - بجماعية عملية التعليم : التعليم عملية جماعية متعددة الاطراف ومتشعبة النواحي تقوم على التعاون بين المعلم والمتعلم وعلى التعلم المشترك : يتعلم التلميذ من معلمه ويتعلم المعلم من تلميذه . كما يتعلم التلميذ من زميله والمعلم من زميله أيضاً : ويتعلم الاثنان معاً من الكتب ومن الحياة : يتعلم كل منهما المعرفة بقدر ما يتعلم اساليب المعاملة والسلوك . وبقدر ما تدعو الضرورة الى تعويد التلاميذ على التعاون في سبيل خدمة المجموع فان ذلك ايضاً يستلزم ان يتعاون المعلمون في الاتجاه المذكور علمياً وإدارياً ومن الناحية الاجتماعية . ولهذا فان تعلم المعلمين من بعضهم وارتفاع بعضهم بخبرة بعض آخر وتعاونهم جميعاً في رفع مستوى تلاميذهم ثقافياً واجتماعياً امر تحتمه طبيعة مهنة التعليم نفسها . ولا يتسنى تحقيق ذلك على وجهه الاثم إلا اذا ساد المدرسة جو من الصفاء والثقة المتبادلة بين متسبيها والا اذا اعتبر كل منهم - تلميذاً كان او معلماً - نجاح زملائه نجاحاً له . وبالعكس . وإلا اذا استثمرت الجهود المشتركة المادية والثقافية الى حدها الاقصى في سبيل التقدم والتطور على مستواه المحلي وضمن إطاره العام كذلك . فالمشكلة التعليمية التي يتعرض لها المعلم في موقفه من تلميذ أو من صف أو من زميل آخر يجب ان تحل بأقصى سرعة ممكنة وبأكبر مقدار مستطاع من التعاون ولمصلحة المدرسة بمجموعها . وما يصدق على المعلم يصدق على الطالب . واذا انقطع معلم عن المدرسة وجب ان يستفسر عن اسباب انقطاعه وتتخذ الاجراءات التعاونية لمساعدته على العودة بأقصى سرعة مستطاعة وان يقوم زملاؤه تلقائياً بسد الفراغ مؤقتاً . وكذا الحال في الطالب المنقطع من المدرسة : يتفقده زملاؤه : معلمون وتلاميذ .

ويقدمون له المساعدات المستطاعة بما فيها الموضوعات التي انقطع عنها ليسهل عليه استئناف الدراسة ولكيلا يتخلف كثيراً عن سائر تلاميذ صفه . وتتجلى اهمية روح التعاون في سبيل خدمة المجموع بأروع اشكالها في مساعدة المعلم المستجد والضعيف وبعث الثقة بنفسه وتشجيعه بجميع الوسائل الممكنة . وما يصدق على المعلم يصدق على الطالب والى الحد الاكبر: اذ لاشيء بنظرنا اكثر تحفيزاً للمرء على التقدم من ثقته بنفسه وثقة الآخرين به شريطة ان ينبه - بأقصى ما يمكن من الحذر واللباقة - الى نواحي ضعفه الخاصة والى كيفية اصلاحها . ومن الجهة الثانية فان مبالغة المرء بثقته بنفسه عامل من عوامل جموده وغروره كثيراً ما يعطل تقدمه . لهذا وجب علينا ان ننبيه [بأقصى ما يمكن من الحذر واللباقة] الى نقاط ضعفه والى كيفية اصلاحها مع التشجيع الملائم والاشادة المعقولة بمقوماته وانجازاته - ولكي يصبح ذلك فعالاً لا بد من تثبيته بالتصرفات والاعمال لا الاكتفاء بمجرد التنبيه اليه في الاقوال آخذين بنظر الاعتبار اننا نتعامل في مهنة التعليم مع كائنات حية نشطة متطورة . هذا مع العلم أن مبدأ التعاون في سبيل الخير العام من الممكن أن يتسع نطاقه خارج جدران المدرسة وفي امور تتعلق مباشرة تعلقاً كبيراً في الظاهر بعملية التعليم : من ذلك مثلاً الرفق بالمسنين والعجزة من الرجال والنساء ومعاونتهم في عبور الشارع مثلاً في المدن الكبيرة او إرشادهم وإيصالهم اذا استلزم حالتهم - الى المحل الذي يقصدونه . . . ويدخل ضمن ذلك [إمطة الاذى عن الطريق] وعدم الاستهزاء بالآخرين . . . والرفق بالحيوان . . . ولتثيت ذلك في نفوس الناشئة لا بد ان يكون المعلم قدوة لهم في هذا السبيل لا عن طريق المحاضرات بل بالأعمال والتصرفات وان يتخذ من التلاميذ الذين يقومون بتلك الخدمات الاجتماعية نماذج للصف وان يطري اعمالهم على مسمع من التلاميذ الآخرين ليكونوا قدوة لهم شريطة ان يستند ذلك كله - من حيث الاساس - على

تنشيط مبدأ التعاون الحر لخدمة الصالح العام وأن تقاوم بصراحة وعنف جميع مظاهر التعاون السلبي الهادم للمصلحة العامة كتعاون الطلاب مثلاً على الغش أو على العبث بمرافق المدرسة أو التمرد على النظام العادل من وجهة نظر الشعب ...

١١ - قضية الطلاب « المتمردين » : ومن القضايا التعليمية الأخرى

(ذات العلاقة الوثقى بالنظام المدرسي والانضباط) التي تواجهها ادارات المدارس والهيئات التدريسية - في مختلف مراحل الدراسة - قضية الطلاب - « المتمردين » الذين يخرجون احياناً على انظمة المدرسة وتعليماتها او يتغيبون عن المدرسة احياناً أو الذين يتشكى من « سوء » تصرفاتهم اولياء امورهم أو جيرانهم أو الناس الآخرون أو الذين لا يكثرثون بدراستهم بل يتبرمون ببعض مواد منهج الدراسة إما لشعورهم إن حقاً أو باطلاً بأنهم ارفع مستوى مما يدرسون أو أنهم فعلاً ادنى من ذلك . تلجأ إدارة المدرسة لغرض « ترويض » اولئك التلاميذ وتعويدهم على إطاعة النظام الى العقوبات الانضباطية السلبية الرادعة دون ان تبحث جذرياً في العوامل القريبة والبعيدة المباشرة وغير المباشرة [المدرسية وغير المدرسية] التي ساقتهم الى ان يقفوا من مدرستهم المواقف التي اشرنا اليها . والمدرسة باستعاتها بالعنف في معالجة امثال تلك الامور كثيراً ما تدفع اولئك الطلاب الى إظهار مزيد من التذمر والتبرم بأنظمة المدرسة وبمواد مناهج الدراسة الأمر الذي يخلق مشاكل انضباطية جديدة تزيد الطين بلة كما يقولون ، وهناك حالات غير قليلة تضطر المدرسة فيها بعض اولئك التلاميذ على الانتقال الى مدرسة اخرى متهربة عن مسؤولياتها وملقية بالعبء التعليمي المتعلق بها على اكتاف الآخرين ..

لاشك في ان امثال تلك الأمور الشاذة لاتعالج - معالجة جذرية ناجعة - إلا بعد معرفة عوامل حدوثها أولاً وإلا باتخاذ الاجراءات الايجابية الفعالة لتوجيه اصحابها بالاتجاه السليم ثانياً . ونقصد بالاجراءات الايجابية الفعالة تهيئة الظروف

الملائمة لاستثمار طاقات الطلاب استثماراً بناءً نافعاً لهم ولمدرستهم ولزملائهم الآخرين . فالطالب الكثير الانقطاع عن المدرسة بحاجة ماسة الى تزويده بما يشجعه على الدوام والطالب الذي يميل الى الاعتداء على غيره تحتاج طاقاته الجسمية والفكرية المتدفقة الى ان تصرف في اوجه النشاط المدرسي اللاصفي المعروف . والطالب الذي يتعالى بنفسه عن مستويات الدراسة في صفه بحاجة الى مزيد من المطالعة والتوجيه خارج مواضيع الدراسة . وهكذا . . . شريطة ان تحدد مسؤوليات الطلاب والمدرسين على السواء وألا يخلط بين غرفة الدرس وساحة الالعب اوبين الاحترام المتقابل والمعاملة الانسانية الحسنة المتبادلة وبين إطاعة النظام وتحمل مسؤوليات العمل .

١٢ - الميل نحو التنصل من المسؤولية : ومن المظاهر السلوكية

البارزة عند غالبية الناشئة العراقية بصورة عامة مسألة الميل نحو التردد والتنصل من المسؤولية والاحجام عن تنفيذ الالتزامات الادبية والتضائل امام الصعوبات التي تعترض طريق العمل الجماعي البناء . وسبب ذلك يعود في جذوره على ما يبدو الى البيئة - الاجتماعية العامة التي ينشأ فيها المواطن من جهة كما يعود من الجهة الثانية الى ان برامج العمل لم تدرس في مستواها النظري دراسة موضوعية وافية وشاملة ومتعددة الجوانب قبل تطبيقها ولم يسمح - إلا ما ندر - للمعنيين بذلك ان يساهموا ايجابياً في صوغها ليلتزموا بتنفيذها من الناحية الادبية . يظهر ذلك في جميع مستويات العمل المدرسي وغير المدرسي وفي جميع مراحل الدراسة ويتسلسل من تنظيم منهج خاص بسفرة مدرسية او باحتفال مدرسي في احدى المناسبات الى الاشتغال بالامور العامة السياسية والاقتصادية . يرافق ذلك وينتج عنه ضعف الالتزام بالقرارات العامة التي يتوصل اليها المعنيون بأمر من الأمور سواء أكانوا طلاباً ام اعضاءاً في الهيئات التدريسية في مختلف المستويات . فكثيراً ما يطالعك

بعضهم مثلاً - بعد التصويت على قرار ما وقبول الاكثية له وضرورة الالتزام به - بأنه مخالف للقرار الفلاني وانه لا يرى التزاماً ادياً له به ناسياً او متناسياً : ان القرارات ملزمة لجميع المعنيين [بما فيهم الذين خالفوها اثناء التصويت] لأنها قرارات المجلس الفلاني او المنظمة الفلانية في القضية الفلانية لاقارات اغلبية اعضائها .

تستطيع التربية المدرسية ان تلعب دوراً فعالاً في هذا الصدد بصورة مباشرة او غير مباشرة وذلك بتقوية الروح الجماعي عند الناشئة عملياً وعن طريق اللجان والمناقشات والتعاون والنظرة الواسعة المتروية العميقة للأمر لا النظرة إليها من زاوية النتائج السطحية الآنية وقياسها بالمصلحة الفردية الخاصة بمعزل عن ارتباطاتها الاجتماعية القريبة والبعيدة . وان يعود الطلاب كذلك على التحمل ومقارعة الأحداث - ومواجهة الصعوبات بجرأة وبرباطة جأش . وان يتخذ من الطلاب الصامدين بوجه الصعوبات في خدمة المصلحة العامة بشكل ايجابي بناء نماذج تذكر في المناسبات المدرسية لتتخذ قدوة في هذا السبيل وان يشار في الوقت نفسه - من طرف خفي - الى المتراجعين المتخاذلين لاستثارة همهم لالكتبتهم او تفرعهم بشكل سلبي يبعدهم عن الشعور بلذة ثمار العمل الايجابي النافع للفرد وللمجتمع في المدى البعيد . وباستطاعة مدرس التاريخ بصورة خاصة ان يقدم خدمات جلي في هذا المضمار وذلك بتوسيع نطاق « البارزين » من الناس و « أبطال » التاريخ قديماً وحديثاً وجعله يشمل الأفراد المتواضعين [ومن بينهم طلاب الصف الذي يدرسه] الذين يؤدون خدمات [مهما كانت بسيطة بمقاييس الكبار] للآخرين والذين يساهمون ايجابياً مع غيرهم في اتخاذ القرارات وفي تنفيذها وفق المثل العليا السليمة في الاخلاق . لا أن تقتصر « البطولات » على افراد قليلين في

التاريخ وتنحصر في « اعمال » تتسم بالمغامرة او المجازفة بحيث تبدو كأنها اعمال خارقة بالنسبة لمستوى الطلاب وإمكانياتهم المادية والفكرية بشكل يجعل من المستحيل عليهم السير باتجاهها في مستوياتهم الراهنة شريطة ان يستبعد المعلم عن حضيرة الابطال كثيراً من رجال التاريخ الذين جلبوا الوبال على البشرية بحروبهم وسلوكهم الشخصي المتفسخ . . .

١٢ - إنعدام مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين المواطنين : من المظاهر

البارزة في تعليمنا إنتفاء وجود مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين المواطنين الذي هو انعكاس بدوره للنظام الاجتماعي الفاسد القديم . ويلاحظ أن مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية يأخذ بالتقلص [بالإضافة الى تقلصه الأساسي بالنسبة لكثافة السكان] كلما ارتفع المرء في سلم الدراسة . ويتم هذا التقلص بالطبع على حساب جماهير الشعب واطفال الفئات المحرومة اقتصادياً وثقافياً وسياسياً من من ابسط حقوقها الشرعية . واذا كانت جماهير الشعب تتفع [كما تتفع فئات الشعب الأخرى] بإمكانات التعليم الابتدائي [بالرغم من البون الشاسع بين نوعية تلك الامكانيات وفي مقدمتها الابنية والأدوات المدرسية والمعلمون : مقدارهم وكفاياتهم المهنية وبخاصة في مدارس القرى والأرياف وبعض النواحي والأقضية وبالرغم من حرمان الآلاف منهم من نعمة التعليم في شتى انحاء العراق بما في ذلك الذين استطاعوا ان يهربوا من الريف الى العاصمة حيث نشاهد المئات من هؤلاء الاطفال يعملون حمالين صغاراً وعمالاً قبل أوانهم في محلات تصليح السيارات . . . الخ وبالرغم من التفاوت الاقتصادي - السياسي الموجود بينهم خارج المدرسة وما يرافقه وينتج عنه] : نقول بالرغم من ذلك فان درجة ارتفاع اولئك المواطنين تتضاءل بشكل ملحوظ في مرحلة التعليم الثانوي وتبلغ درجة

التلاشي في مرحلة التعليم الجامعي كما هو معروف . ولهذا نجد نسبة أبناء العمال والفلاحين والفئات الدنيا اقتصادياً تبلغ درجة مربعة من التضاؤل (مع كثرة عددهم بالطبع بالنسبة لمجموع السكان) في كلية الطب أو الحقوق مثلاً : الأمر الذي يحرم هؤلاء - كما حرم آباؤهم قبل ذلك - من نعمة التعليم العالي ومن المساهمة في إدارة شؤون البلاد وبخاصة في الوظائف الكبرى المدنية والدبلوماسية ومن الوعي الثقافي الذي يتيح لهم فرصة معالجة مشاكلهم في مستوى الأحداث العامة . وبهذا يكون الجور مضاعفاً على أبناء غالبية الشعب : حرم آباؤهم - بالنسبة لظروف العهد الأسود المنقرض من أبسط حقوقهم المادية والثقافية واصبح هذا الحرمان بدوره عاملاً قوياً في حرمان ابنائهم كذلك . هذا مع العلم انه حتى في الحالات التي يستطيع اولئك المحرومون أن يواصلوا تعليمهم (بشق الأنفس) بعد اكمال مرحلة التعليم الابتدائي فان ضغط الظروف يضطر الكثيرين منهم الى التثب قبل إنجاز مرحلة التعليم الثانوي بالحصول على وظائف متواضعة تدر عليهم ربحاً آنياً محدوداً يقيم أودهم أو يلتحقون بدور المعلمين والمعلمات والدورات التربوية وبالمدراس المهنية الزراعية والصناعية للغرض نفسه . هذا بالإضافة إلى ضعف معدلات - درجات الكثيرين منهم في الامتحانات الوزارية لأسباب بيئية اجتماعية لاسيطرة لهم عليها الأمر الذي يحول دون استطاعتهم مواصلة تعليمهم العالي كما سنرى . والتلميذ الذي يشترك في الامتحان الوزاري للدراسة الابتدائية أثناء دراسته في المدرسة المأمونية ببغداد (بالإضافة الى إمكانات البيت والجو الاجتماعي العام والاستعانة بالمعلمين الخاصين والانتفاع بإمكانات الاذاعة والتلفزيون) غير التلميذ الذي يتعلم في إحدى المدارس الواقعة في قرى لواء السليمانية أو في احوار لواء العمارة (حيث الأبنية غير المريحة وحيث الافتقار المريع الى الأدوات المدرسية والمعلمين كمية ونوعاً بحيث يشغل معلم واحد أحياناً أكثر من صف واحد

في آن واحد) . وتوضيح ذلك نذكر (على سبيل التمثيل لا على سبيل الحصر)
المعلومات الاحصائية التالية المتعلقة بالتعليم الابتدائي في لواء السليمانية للعام
الدراسي ١٩٦٠/١٩٦١ بقدر ما يتعلق الأمر بقلة عدد المعلمين بالنسبة لمجموع
صفوف المدرسة : توجد خمس مدارس ابتدائية كاملة يدير كلاً منها ثلاثة معلمين
وثمان مدارس ابتدائية في كل منها خمسة صفوف يديرها معلمان . وخمس
مدارس (بعضها بأربع صفوف وآخر بثلاث) يدير كلاً منها معلم واحد . مع أن
من بين المعلمين انفسهم كثيراً من ذوي الشهادات الخاصة غير المهنية ومن خريجي
الدورات التربوية . ويصدق الشيء نفسه - من حيث الأساس - على لواء العمارة
ولواء الكوت وبخاصة في القرى ومدارس الأرياف . يقابل هذا من الناحية
الثانية انعدام المعلمين غير المهنيين في المدارس الابتدائية الموجودة في مركز لواء
بغداد (وقلة عدد المتخرجين بالدورات - التربوية بالنسبة لخريجي دار المعلمين
الابتدائية مع وجود الكثيرين من خريجي وخريجات كلية التربية والكليات الأخرى
ذات العلاقة بالتعليم الذين يفضلون البقاء في مركز لواء بغداد وفي حقل التعليم
الابتدائي على الاشتغال في التعليم الثانوي خارج بغداد) وكذلك مائة عدد
المعلمين لصفوف المدرسة التي يعملون فيها بحيث يستحيل العثور على معلم يجمع
صفين في آن واحد بل يحصل العكس في كثير من الأحيان حيث نجد مجموعة
مدارس ابتدائية كاملة يدير كلا منها (٢٤) معلماً . . . هذا بالإضافة الى التفاوت
المريع في الجو الاجتماعي العام وإمكانيات البيت والخدمات الصحية والاجتماعية
التي تقدمها الدولة : هذا من جهة . ومن جهة أخرى نرجو ألاّ توصل الأبواب أمام
خريجي المدارس المهنية الثانوية (الزراعية والصناعية) لمتابعة تعليمهم العالي .
ولتحقيق ذلك نقترح ان تجري اتصالات علمية بين وزارة المعارف (مديرية التعليم
المهني العامة - التعليم الزراعي والصناعي بصورة خاصة) وبين كليات الهندسة

والزراعة والتربية في جامعة بغداد لايجاد منافذ لخريجي مدارس الصناعة للالتحاق بكلية الهندسة ولخريجي مدارس الزراعة للالتحاق بكلية الزراعة ولخريجي الصناعة والزراعة معاً للالتحاق بكلية التربية التي نرى توسيع نطاقها ايضاً لقبول نسبة معينة سنوياً من المعلمين البارزين في حقل التعليم الابتدائي شريطة - في الوقت نفسه - أن يشجع المعلمون الأكفاء في مرحلة التعليم الابتدائي بجميع الوسائل الممكنة مادياً وثقافياً للاستمرار في عملهم بتوثب ونشاط مبدع لا أن يضطربهم ضغط الظروف - كما هي الحال الآن - على ترك المهنة او الهروب منها او الاستمرار بها على مضض وتكاسل ...

١٤ - ضعف قدرة الطلاب على التعبير : ومن الأمور التربوية المهمة

التي نرى تشجيعها ورعايتها مسألة تعويد الطلاب (منذ المراحل الأولى لدراستهم الابتدائية) على التعبير الواضح الدقيق شفوياً وبالكتابة عن ضروب - نشاطهم المدرسي وأفكارهم العامة ومشاعرهم وان نعودهم على إتقان فني الاصغاء والتحدث وأن تنشر وزارة المعارف على الصعيد المحلي لمختلف الأولوية وفي نطاق القطر بين حين وآخر نماذج على شكل كرايس ونشرات مما يكتبه الطلاب انفسهم - بتشجيع المدرسين وتوجيههم - من مواضيع تنتقيها لجان مدرسية خاصة تؤلف لهذا الغرض يراعى فيها مستوى الطلاب الثقافي بالدرجة الأولى بادئين بتلاميذ الصفين الأخيرين في مرحلة الدراسة الابتدائية .

١٥ - ارتفاع العلم عن مستوى الجماهير : من الواجبات الثقافية

الكبرى التي نرى ان تضطلع بها وزارة المعارف والارشاد وجامعة بغداد (بالاضافة الى نشر التعليم بمعناه المدرسي المؤلف على اكبر نطاق مستطاع وفي احسن نوعية ممكنة) تبسيط العلم للجماهير من ناحية نظرياته ومنجزاته على السواء .

ذلك لأن العلم الحديث يحتل (من حيث نظرياته وطريقته في البحث ومن حيث تطبيقاته العملية على شؤون الحياة في مختلف نواحيها) المقام الأول في حياة الدول المتقدمة .

فقد استطاع العلم - من ناحية نظرياته - أن يحلّ ألغاز الطبيعة والمجتمع والانسان التي استعصى حلها على البشرية قبل نشوء العلم الحديث قبل بضعة قرون . كما استطاع العلم الحديث بنظرياته أن ينظف عقل الانسان الذي تنهياً له فرص الاطلاع عليه او المساهمة فيه من كثير من الأوهام والخرافات التي سيطرت على تفكير الجنس البشري ردحاً طويلاً من الزمن . اما انجازات العلم من الناحية التطبيقية التكنولوجية فأوضح من أن يشار إليها . هذا بالاضافة الى ان للعلم من ناحية اسلوبه في البحث والاستقصاء أثراً واضحاً في تعويد الكثيرين من الناس على البحث العلمي الموضوعي في مشاكلهم الاجتماعية الأمر الذي يؤدي في آخر المطاف الى القضاء على ضيق التفكير وعلى النظرة الذاتية العاطفية الى الأمور العامة والخاصة على السواء . ولهذا فان مشكلة تبسيط العلم للجماهير (في مجالاته الثلاثة : نظرياته في الطبيعة والمجتمع والانسان وتطبيقاته التكنولوجية واسلوبه في البحث) مسألة حيوية بالنسبة لمجتمع متخلف ثقافياً كالعراق .

ويتم ذلك بالطبع بوسائل شتى وفي مقدمتها فتح مراكز عامة للثقافة الشعبية وتشجيع الدراسة عن طريق المراسلة لغرض التثقيف بالدرجة الأولى وكذلك بالقاء المحاضرات وعقد الندوات والمناظرات وإصدار الكتب والمجلات والنشرات والاكثار من فتح المكتبات العامة والانتفاع - الى الحد الأقصى - بأجهزة الاذاعة والتلفزيون . كل ذلك سوف يؤدي دون شك - الى تنقية الذهن من الشوائب الفكرية والخرافات والى الارتفاع التدريجي بمستوى تفكير العامة (غير المتعلمين بالمعنى المدرسي) الى مستوى قريب (في اتجاهاته العامة) من مستوى

المتعلمين ورجال الفكر من ناحية الثقافة بمعناها النظري المعروف ومن ناحية
 تكوين الحس الاجتماعي المشترك وتبادل الخبر والمشاعر والنفع المشترك بين المواطنين.
 ينتفع المعلمون الأكاديميون بالمعرفة التي اكتسبتها الجماهير من الحياة وتنفع
 الجماهير بالمعرفة التي اكتسبها المتعلمون من الكتب . يجري ذلك كله بشكل
 متكامل متلاحم ويكون كل من المعرفتين (المعرفة المستثمرة من الحياة
 والمعرفة المستثمرة من الكتب) محكاً للآخر ومختبراً لقياس صحته وكفايته . فيثبت
 الصحيح ويتلاشى نقيضه . ويجد الفكر والجسم بنتيجة ذلك وعند كل فرد مجال
 الابداع والازدهار على الصعيدين النظري والعمل على السواء . فيسهم المثقفون
 الأكاديميون بالعمل الجسمي الخلاق في الوقت الذي يسهم زملاؤهم من عامة
 الشعب (العمال والفلاحون والكسبة الخ . . .) بالعمل الفكري الخلاق . وتكون
 صلة المتعلمين الأكاديميين بزملائهم من عامة الشعب صلة عضوية كصلة دماغ
 الانسان بيده ومقوماته البدنية الأخرى لاصلة ميكانيكية عارضة كصلة أجزاء الماكينة
 الصماء . فاذا حدث ذلك أصبح بمقدورنا القضاء أولاً على ازدراء المثقفين
 الأكاديميين (الازدراء الذي منشؤه التعويض الناتج عن الشعور بالنقص) بالمعرفة
 التي لا تكتسب من الكتب . كما ان ذلك يقلل في الوقت نفسه من غلوئهم في
 تمجيد التفكير النظري المنعزل عن الواقع وعن الحياة . ونقضي ثانياً على ازدراء
 الجماهير الشعبية غير المتعلمة (ذلك الازدراء الذي منشؤه التعويض الناتج عن
 عن الشعور بالنقص ايضاً) بالمعرفة التي تكتسب من الكتب . وتنتفي بذلك
 الناحية الآلية الميكانيكية التي يفرض المتعلمون وجودها عند الجماهير ويحددون
 عملهم بمقتضاها فيقصرونه على تنفيذ الأوامر وإنجاز المهام التي يحددها لهم
 « الخبراء » و « المتخصصون » كما ينتفي ايضاً من الجهة الثانية إحتكار المتعلمين
 لظاهرة « الابداع » والنظريات وفيما يتعلق باصدار الأوامر والتعليمات . ذلك

لأن اختلاف طبيعة العمل وظروفه عند المتعلمين منه عند الجماهير هو الذي اوجد « التخلف » الذهني الذي نشاهده عند الجماهير . فأى إبداع فكري يستطيع أن يقوم به من شغلته متاعب الحياة وأرهقه العمل الرتيب الميكانيكي اليومي لكسب العيش (في اوطأ درجاته واخشن مستوياته) وابعده مجتمعه عن الكتب وعن التعليم النظري المعروف ؟ ... وأي عمل منتج يستطيع ان يؤديه من ابعده الكتب عن الواقع المادي الذي يعيش فيه ؟ ...

١٦ - التبعية الثقافية : هناك ترابط وثيق متقابل بين الاستقلال

السياسي والاقتصادي من جهة وبين كل منهما مجتمعين وعلى انفراد - وبين الاستقلال الثقافي الذي يعني في جوهره التحرر المطلق من المفاهيم الاستعمارية في شتى ضروب المعرفة الانسانية وبخاصة السياسية والاجتماعية والاقتصادية . والاستقلال الثقافي - بالاضافة الى كونه يسند الاستقلال السياسي والاقتصادي ويستند إليهما العامل الحاسم في تقدم المجتمع واستثمار موارده المادية والبشرية وتعيين موقعه في العائلة الدولية . مع العلم ان التحرر من التبعية الثقافية أمر على جانب كبير من التعقيد وهو يحتاج الى جهود واعية متواصلة والى وقت ليس بالقصير .

ويتعلق بالاستقلال الثقافي ويأتي في مقدمته - بالاضافة الى ما ذكرناه - الانتفاع - بالنافع من تراث البشرية القديم والحديث وبما له علاقة وأثر في تطوير الحاضر من تراث الأمة نفسها كما يتعلق به كذلك ايجاد روابط و « جسور » فكرية بين ثقافة اليد والذهن عند كل مواطن بغض النظر عن مهنته المستقبلية من جهة وبين مختلف المهن من جهة ثانية وبين الجانب النظري للدراسة والجانب التطبيقي من جهة ثالثة وبين ارباب المهن الحرة والموظفين من جهة رابعة وبين

مراحل الدراسة المختلفة من جهة خامسة وبين مختلف مواد المنهج في كل مرحلة دراسية من جهة سادسة وبين المدرسة والبيئة الاجتماعية المحلية وعلى نطاق القطر من جهة سابعة .

اننا نأمل ان يأتي اليوم - في المستقبل غير البعيد - الذي ينتشر التعليم فيه - بمراحله المختلفة - بين جميع المواطنين وتصبح الثقافة ملكاً مشاعاً للجميع : الثقافة النامية المتطورة التي يلتحم جانبها النظري بالعمل التطبيقي ويساهم المواطنون جميعاً كل في مجال تخصصه بعملية الاعداد المادي والفكري للمجتمع وتزول الى الابد من اذهان « المثقفين » فكرة ازدياد العمل الجسمي والتملص من تعاطيه على نطاق المجتمع وفي حدود الامور البتية اليومية ويتحول « الخدم » الى مواطنين منتجين ومحترمين بعد ان يتزودوا بدورهم بالثقافة النظرية الحديثة . ذلك لأن الاكثار من التعليم المهني لا يقتصر - بنظرنا - على توسيع المدارس الزراعية والصناعية وزيادة عددها بل يتعداه الى ما هو اهم منه : جعل « المثقف » النظري قادراً على تعاطي المهن المختلفة كجزء اساسي من ثقافته العامة من جهة وجعل ارباب المهن المختلفة قادرين على المعرفة النظرية مزودين بالثقافة العامة كجزء اساسي من ثقافتهم المهنية . ولا شيء اجدى من التعليم بالممارسة : الممارسة التي عن طريقها يغير المرء العالم المادي الذي يعيش فيه ويغير من عالمه الذاتي في آن واحد .

١٧ - المؤتمرات التربوية : ومن الأمور المهمة في حقل التربية

والتعليم (على الصعيدين الرسمي والشعبي) المؤتمرات التربوية التي تعقد بين حين وآخر على نطاق القطر وعلى الصعيد المحلي شريطة ان يساهم فيها الى جانب ممثلي الحكومة ورجال التعليم المواطنون الآخرون من المعنيين بشؤون التعليم ومن اولياء امور الطلاب ومن الطلاب انفسهم وان تبحث القضايا التعليمية الراهنة المتعلقة

بأهداف التعليم وبأساليب تحقيقها وان يسود المناقشات وتبادل الآراء والخبر جو من الحرية والنظام واحترام الآراء ومناقشتها مناقشة علمية . ويتصل بذلك موضوع اقامة الدورات التربوية محلياً وعلى صعيد القطر يساهم فيها اعضاء الهيئات التعليمية ورجال التعليم المختصون : يقدم فيها هؤلاء المختصون للمعلمين ما يستجد من قضايا نظرية في حقل التربية وعلم النفس ويوضح المعلمون بما لديهم من مشاكل وما يعترض سبيلهم من صعوبات تتعلق بهم من حيث المهنة وكمواطنين شريطة ان يتخذ المسؤولون الاجراءات الضرورية لمعالجة مشاكل المعلمين . اما بصددها ما يستجد من آراء في التربية وعلم النفس فنرى - بالاضافة الى ما يقوم به المختصون من محاضرات بشأنها - ان يكثر من اصدار الكتب والمجلات والمقالات وجعلها في متناول يد المعلم لقاء ثمن مادي زهيد . على ان يراعى في ذلك كله بالدرجة الاولى الوضع التربوي الراهن في العراق وتستشار النظريات الحديثة - والقديمة - بمقدار تعلقها بذلك ومساهمتها عملياً في تطوير عملية التعليم ورفع مستوياته وجعله اداة فعالة في خدمة الشعب .

١٨ - قضايا تربوية أخرى : هناك مجموعة أخرى من القضايا التربوية

تستلزم الدراسة والاستقصاء لمعرفة اسبابها الكثيرة المتشعبة تمهيداً لايجاد الحلول المناسبة لها . وتأتي في مقدمة هذه القضايا من حيث الاهمية مسألة انقطاع الطلاب (في مراحل الدراسة المختلفة وبخاصة في مرحلة الدراسة الثانوية وبين البنين) عن مواصلة الدراسة انقطاعاً مؤقتاً احياناً ونهائياً احياناً أخرى . ونعني بالانقطاع المؤقت عن الدراسة التغيب عن الحضور الى المدرسة في بعض الدروس أو في بعض الأيام . أما الانقطاع النهائي فيتعلق - بالطبع - يترك المدرسة قبل اكمال مرحلة دراسية معينة أو عدم الاستمرار على الدراسة بعد انتهاء مرحلة دراسية معينة . أما

اسباب الانقطاع التام أو الجزأ فهي بيئية في جذورها تكون الظروف المعاشية العائلية في مقدمتها احياناً وتكون المدرسة بنظامها الجامد أو بأساليب تدريسها الجافة أو بموضوعاتها العقيمة في مقدمة تلك الاسباب احياناً أخرى .

وقضية أخرى تستلزم الدراسة أيضاً هي قضية الطلاب المتخلفين عن زملائهم في بعض الدروس لمعرفة اسباب تخلفهم تمهيداً لازالتها على القدر المستطاع وبمقدار وقوعها ضمن امكانيات المدرسة والعائلة والظروف الاجتماعية العامة الأخرى . ومن المؤسف ان نذكر هنا ان الاتجاه السائد في الاوساط التعليمية العراقية في الوقت الحاضر يميل نحو القاء اللوم في تأخر الطالب عن زملائه في الدار على عاتق الطالب نفسه (وعلى ما يسمى تعسفاً بالبلادة أو قلة الاكتراث) مجرداً عن ظروفه البيئية العامة والخاصة داخل المدرسة وخارجها . يرافق ذلك وينتج عنه ان يعامل الطالب المتخلف بالشدة وبالازدراء (بدل التشجيع والتعاون) الأمر الذي يؤدي في كثير من الاحيان الى حدوث رد فعل لديه يدفعه الى ارتكاب مزيد من عدم الاكتراث واطهار مزيد من « البلادة » هذا مع العلم ان البيئة (المدرسية خاصة) كثيراً ما تكون العامل الاساسي في تأخر بعض الطلاب ثقافياً وفي تبليد أذهانهم وحر ف سلوكهم عما ينبغي ان يكون عليه . وقضية أخرى اقرب بنظرنا الى ان تكون الجانب الايجابي لما ذكرناه من ان تكون قضية تربوية مستقلة بذاتها وفحواها : اهمال الطلاب المتفوقين في بعض المواضيع وعدم تشجيعهم تشجيعاً كافياً خارج الصف وخارج مفردات المنهج المقرر الأمر الذي يذوي امكانياتهم المبدعة ويكون احياناً عاملاً من عوامل اهمالهم أو تمردهم على نظام المدرسة والصف . ذلك لان افتقار هؤلاء الطلاب الى « الزاد » الفكري الملئ كماً ونوعاً كثيراً ما يضطرهم الى السير البطيء مع الآخرين في الصف فيقل ولهم بالدروس وتتعلل ارادتهم في بذل المزيد من

الجهـد وقد يؤدي ذلك بدوره الى قيامهم بأعمال سلبية ضارة بهم وبمجتمعهم على السواء .

وقضية رابعة على جانب كبير من الاهمية التعليمية والاجتماعية تستلزم العناية والبحث هي : ان تعليمنا يهمل - إلا بصورة نادرة وعرضية احياناً - أمر العناية بالصحة العقلية عند الطلاب وما يتصل بذلك وينتج عنه عن أمور تتعلق بصميم حياتهم العاطفية وبتهذيب اذواقهم وتنشيطها . وكثيراً ما يتعدى الأمر الطلاب الى المدرسين والى مدرسي المدرسين . اما الحياة العاطفية التي نحن بصددھا فتتعلق من حيث جوهرها بالحس الاجتماعي المرفھ وبالتلذذ بعمل الخير والقدرة على تعاطيه مع تقدير فاعليه وباستقباح الشر وفاعليه .

١٩ - موضوع الذكاء : وهناك أمر تربوي خطير هو موضوع « الذكاء »

وعلاقته بتقدم الطلاب في الدراسة وفي القبول بالكليات ومعاهد الدراسة العليا . ولموضوع الذكاء جانبان : جانب اكايمي وجانب عملي . يتعلق الاول منهما بالبحث في ماهية الذكاء من الناحية النظرية الصرفة وتحديد مميزاته العامة وطرق معرفته وقياسه . ويتصل الثاني بالآثار المترتبة على ذلك من الناحية العملية في تصنيف الطلاب الى مجاميع حسب ذكائهم وما يتصل بذلك من اناحة الفرص امامهم للتزود بالتعليم في مراحلہ المختلفة وفي مجالاته المتعددة . وبما ان هناك اتجاهاً لدى بعض المختصين في جامعة بغداد نحو انشاء مراكز لاختبارات الذكاء ووضع مقاييس معينة لهذا الغرض تمهيداً لتطبيقها على الطلاب في المستقبل غير البعيد لتعيين مدى صلاحيتهم لمواصلة تعليمهم العالي في كليات الجامعة المختلفة وما يتطلبه ذلك من جهود ومبالغ لشراء الاجهزة المختبرية اللازمة لذلك نرى ضرورة مناقشة الموضوع من اساسه آمليـن ان تؤخذ ملاحظاتنا بنظر الاعتبار وان تبذل الجهود والمال

المخصص لهذا الغرض على دراسة الاحوال الاجتماعية (وفي مقدمتها الاقتصادية) للطلاب لمعرفة مدى أثر بيئاتهم المحلية والعامه في اوضاعهم الدراسية وفي مستوى التفكير عندهم .

نستطيع ان نقسم الحياة العقلية عند الانسان الى جانبين : الامكانيات الموروثة غير المعبر عنها . والامكانيات المعبر عنها (بشكلها اولا الموروث بعد تفاعله مع البيئة وبشكلها المكتسب من البيئة ثانياً) . غير ان كثيراً من الناس (بضمنهم بعض علماء النفس وعلماء الحياة في الدول الغربية) يتحدثون - عند البحث في الجانب العقلي عند الانسان - عن الجانب الثاني بشقه الاول (أي الامكانيات الفكرية الموروثة المعبر عنها بنتيجة تفاعلها مع البيئة) ويسمونهم بالذكاء . ذلك لأن الامكانيات العقلية الموروثة غير المعبر عنها لا سبيل الى معرفتها ناهيك البحث فيها من الناحية العملية . اما الامكانيات الفكرية المكتسبة فلا يدخلها اولئك العلماء في عداد الذكاء . مع العلم ان كثيراً من الظواهر النفسية التي عزاها اولئك العلماء الى الوراثة البيولوجية من الممكن ارجاعها - بعد التحليل الدقيق - كما سنرى الى الظروف البيئية العامة البعيدة والقريبة . والمباشرة وغير المباشرة . ولكي نوضح ذلك بأقصى ما نستطيع من الدقة والايجاز نرى ان نبحت اولا في مفهوم البيئة بمقدار ما يتعلق الامر بصلتها بالذكاء أو الامكانيات الفكرية الموروثة وان نناقش ثانياً الأسس التي استندت اليها مقاييس الذكاء الشائعة في كثير من الاقطار . تعني البيئة - الجغرافية والاجتماعية - (بمقدار ما يتعلق الامر بصلتها بالانسان) تفاعله المستمر مع مكوناتها التي لا تقع تحت حصر . وتفاعل الانسان مع البيئة (تأثيره فيها وتأثره بها) يتم عن طريق صلته باجزائها ومحتوياتها . ذلك لأن البيئة ليست اسماً لشئ واحد بل لمجموعة لا تحصى من الاشياء والحوادث والعلاقات التي يتعرض لها الانسان فيؤثر فيها ويتأثر بها بصورة عديمة الانقطاع في كل لحظة من لحظات

حياته مع اختلاف في درجات التأثير والتأثر حسب مكونات البيئة التي يتفاعل عملياً معها الانسان في فترة ما من جهة وباختلاف المراحل التي يمر بها الانسان اثناء نموه الفكري والجسمي والعاطفي من جهة اخرى . هذا مع العلم أن تلك الآثار تحصل بصورة متدرجة (بالنسبة لتدرج الفرد في نموه الجسمي والفكري والعاطفي) يؤدي بعضها الى بعض ويستند بعضها الى بعض في كل لحظة من لحظات حياة الانسان . وكلما نما الانسان إتسع افقه - اي كثر عوامل البيئة التي يتفاعل معها وتغيرت علاقاته بها وموقفه منها . هذا مع العلم ان الانسان يتعرض لتأثير البيئة قبل ولادته ببضعة شهور . فقد دلت الأبحاث العلمية الأخيرة على مدى أثر صحة الحامل في الجنين وما تحدثه انفعالاتها وتغذيتها من ناحية التغيرات الكيميائية في جسم الجنين وفي مقوماته العامة . ومن الممكن تقسيم البيئة بمقدار تعلقها بالانسان في اية لحظة من لحظات حياته الى ثلاث مجاميع . أولاً : مجموعة العوامل البيئية التي تسمح (مع اختلاف نسبي بينها) للامكانيات الفكرية الموروثة للتعبير عن نفسها . ثانياً : العوامل البيئية التي تخدم إمكانيات الفرد الموروثة . وثالثاً العوامل البيئية التي لا تتفاعل عملياً مع الفرد في فترة ما ولكنها مع ذلك قابلة للتفاعل معه في المستقبل القريب والبعيد . مع العلم أن الانسان في علاقته بالبيئة يؤثر فيها ويتأثر بها بصورة عديمة الانقطاع : فهو سلبى - إيجابى معاً في علاقاته بها : يغيرها وتغيره بصورة مستمرة : يتغير تركيبه وفقاً لمستلزماتها كما تتغير مواقعها وفقاً لمستلزمات « انسجامه » معها . ومع العلم ايضاً ان تركيب الأفراد فسلجياً يكاد يكون متماثلاً إلا في الحالات الشاذة المرضية ولكن درجات تفاعل كل منهم مع عوامله البيئية - المباشرة - تختلف فيما بينها فتختلف أنماط سلوكهم واستجاباتهم الفكرية .

ويمكننا - لغرض التوضيح - ان نشبه البيئة بحديقة واسعة فيها الأشجار

(المثمرة : الحلو والمرّ وفيها الأشواك . . .) متشرة في أرجائها بنسب يختلف إكتظاظها من حيث الكمية والنوع . وان نشبه افراد المجتمع بالناس المنتشرين داخل الحديقة الذين يتناولون فواكهها الحلو والمرّ وأشواكها ويسهرون على إدامتها وتطورها بنسب مختلفة في الكمية والنوع بحسب مواقعهم فيها الأمر الذي يحدث بينهم اختلافات كبيرة وكثيرة في استثمار طاقاتهم الموروثة الجسمية والفكرية فتكيف أجسامهم وعقولهم (مع اتفاقها في الهيكل العام) بحسب ما يتناولونه من الطعام (كمية ونوعاً) وما يبذلونه من جهود جسمية وفكرية فردية وعلى صعيد الجماعة . وهذا يعني أن بعضهم يستثمر من إمكانياته الموروثة مقداراً أكبر مما يستثمره غيره فتظهر الفروق الكبرى بينهم (مع أن وراثاتهم متقاربة في أسسها) ذلك لأنه توجد في كثير من المجتمعات فجوات ثقافية واقتصادية وسياسية كثيرة وكبيرة بين الافراد والفئات تختلف سعتها ومقدارها باختلاف الانظمة السياسية والاقتصادية السائدة . وهذا يعني ان في كثير من المجتمعات - وخاصة المتخلفة منها - يحدث نفع بعض الافراد مادياً وثقافياً على حساب بعض آخر . فتبرز كفايات موروثة ومكتسبة وتطمر أخرى . يحصل هذا للأفراد والفئات كما يحصل للكفايات نفسها في مختلف المجالات عند كل منهم بالنسبة لبعضها . وكلما اتسعت الفجوات (الثقافية والسياسية والاقتصادية) بين المواطنين وزاد مقدارها كثر عدد الكفايات المطمورة وغير النامية أو النامية بغير الاتجاه السليم . والعكس صحيح أيضاً . ولعل ذلك يفسر لنا الاختلاف الكبير الذي نشاهده في الوقت الحاضر مثلاً بين المجتمعات الراقية حضارياً وبين المجتمعات المتخلفة والبدائية من جهة وبين مختلف أفراد المجتمع الواحد وفئاته من جهة أخرى . وهو نفسه يفسر لنا أيضاً الاختلاف الكبير الذي نشاهده في كل مجتمع بين فترات مختلفة من تاريخه وبين افراده وفئاته في فترات مختلفة من

تاريخه وبين افراده وفئاته في فترات مختلفة من تاريخهم . وما التقدم العلمي الحديث في كثير من الاقطار (التي كانت الى وقت قريب في مؤخرة الركب الانساني في ميدان الحضارة) إلاّ أحد الامثلة على ما ذكرناه . فلم تبدل الجوانب البيولوجية الموروثة في افراد تلك المجتمعات وانما تغيرت ظروفهم السياسية والاقتصادية الأمر الذي سمح لامكانياتهم الفكرية (عن طريق تهيئة الظروف الملائمة للبحث العلمي الدقيق إيجابياً) بالفتح والابداع والازدهار وذلك بعد ان ازلت عن طريقهم العقبات التي أدت الى ضمور تلك الامكانيات في السابق .

وفي ضوء ما ذكرناه نستطيع أن نقول إن تقدم الانسان من الناحية العقلية في الوقت الحاضر ناتج عن تقدمه البيئي الثقافي وسبب من أسباب حدوثه في آن واحد . وإن التفاوت في الانجازات الحضارية لدى الشعوب المختلفة راجع الى تفاوت مستوياتها الثقافية التي هي نتاج أوضاعها السياسية والاقتصادية لا الى تفاوت مستوياتها الفكرية الموروثة . وما التخلف الفكري عند كثير من الشعوب (وعند كثير من الأفراد ضمن كل شعب) إلاّ نتاج التخلف الثقافي العام وما يرافقه ويتعلق به من تخلف سياسي واقتصادي . بدائية التفكير عند الشخص البدائي (وفي المجتمع البدائي) ناتجة بالدرجة الأولى عن بدائية بيئته . غير أن البدائية الفكرية بدورها تعمل بشكل مستمر على تثبيت بدائية البيئة نفسها . وهكذا . هذا مع العلم أن بدائية التفكير وبدائية البيئة أمران نسيان من جهة وأن الشخص البدائي يتقن أموراً - بالنسبة لبيئته - لا يستطيع أن يتقنها بدرجة الأشخاص غير البدائيين من جهة أخرى . فبراعة الفلاح في تسلق النخيل مثلاً في إحدى قرى العراق الجنوبية لاتصل إليها محاولات الكثيرين من المتعلمين وأرباب الشهادات العالية في بغداد . حصل ذلك بالطبع نتيجة التماسّ المباشر بين الفرد وبيئته المباشرة وانصراف كل من الجانبين الى عمل يختلف في جوهره عن عمل الآخر .

وعندي انه لافرق من حيث الأساس - بين الامكانية الفكرية الموروثة لدى الانسان وبين الامكانية الكامنة في أية مادة جامدة (بمقاييسنا الحاضرة) كالامكانية في الطاقة النووية . فكما أن الامكانية في طاقة نواة الذرة يمكن أن تعبر عن نفسها بأشكال مختلفة (يزداد عددها ويختلف نوعها بازدياد صلتها أثناء التفاعل بالعوامل البيئية المختلفة) فكذلك الامكانية الفكرية الموروثة لدى الانسان . هذا مع العلم أن الامكانية الفكرية عند الانسان أوسع مدى وأكثر مرونة وأقدر على الانتشار كلما تهيأت لها الظروف البيئية الملائمة وانفتحت أمامها آفاق جديدة تنتزعها من مكنونها وتهيء لها وسائل النمو والتعبير . ومن الممكن (لتوضيح ذلك) أن نشبه البيئة بالأرض (بطبقاتها الجيولوجية المختلفة) وأن نشبه الامكانيات الفكرية الموروثة بالمعادن المغمورة داخلها [بمختلف طبقاتها] . والبيئة [من حيث طمرها الامكانيات الفكرية الموروثة] كالأرض من حيث طبقاتها - يقع بعضها فوق بعض بالنسبة للزمن . ولهذا وجب التنقيب عنها على غرار التنقيب في طبقات الأرض عن الثروة المعدنية الكامنة فيها . فكما أن لدينا علم طبقات الأرض للبحث عن المعادن المغمورة فيها فكذلك يجب أن يكون لدينا علم طبقات الفكر . الذي هو في أساسه [يستند أولاً وقبل كل شيء] على تحسين الظروف البيئية العامة للأفراد [في جميع نواحيها داخل المدرسة وخارجها] . ذلك لأن المعادن الفكرية الموروثة [إذا جاز هذا التعبير] لا تظهر كما سلف أن ذكرنا [ولا تزدهر بالطبع] وهي مجردة عن العوامل البيئية المختلفة . وبما يؤيد وجهة ما ذهبنا إليه هو أننا نشاهد تحسناً ملحوظاً يحصل في تفكير الأفراد كلما تحسنت ظروفهم البيئية العامة . يصدق ذلك على الأفراد المختلفين ضمن حدود المجتمع كما يصدق على المجتمعات نفسها . ذلك ما يتصل بمفهوم البيئة بمقدار ما يتعلق الأمر بصلتها بالذكاء . أما مناقشة أسس اختبارات الذكاء فنرى قبل التحدث عنها أن نشير هنا إلى أن علماء

النفس الذين يؤمنون بالذكاء الموروث وبقياساته - على اختلاف مدارسهم - لم يتفقوا على تعريف مشترك للذكاء . ولكنهم - مع ذلك - يرون إمكانية قياسه بالقياسات العقلية المعروفة [الفردية والجماعية] التي تعرضت في السنين الأخيرة الى نقد علمي أفقدها مقوماتها الأساسية . من ذلك مثلاً أنها وضعت لتقيس « شيئاً » لم تحدد طبيعته تحديداً علمياً . وانها تهمل أثر البيئة في الذكاء وفي مقدمتها اثر المحفزات والدوافع التي تحث الفرد على استثمار أقصى ما لديه من إمكانيات فكرية . أي أنها لانهتتم كثيراً بالجوانب العاطفية التي تدفع الانسان الى العمل سلباً وإيجاباً . فكثيرون من الناس يبدوون في كثير من الأحيان ما يمكن أن يوصف - على ظاهره - بأنه ضعف في التفكير واستجابة فكرية غير ناجحة لمعالجة ما يعترض سبيلهم من صعوبات في جميع أوجه الحياة . على أن أسباب ذلك كثيراً ما تعود - لا الى نقص في مستويات تفكيرهم - بل الى مواقفهم العاطفية السلبية من المشكلة التي أمامهم من جهة والى نقص في المعرفة المتعلقة بالمسكلة نفسها من جهة أخرى . ويعالج ذلك بالطبع عن طريق القيام بعمل ايجابي عاطفياً ومن ناحية المعرفة : فتستبدل مواقفهم العاطفية السلبية بما يقابلها ايجابياً - عن طريق خلق ظروف موضوعية ملائمة - ونهيء لهم من المعرفة النظرية ما يساعدهم على التزود بمتطلبات حلها حلاً ناضجاً . هذا الى أن اختبارات الذكاء تضع مشاكل مصطنعة كثيراً ما لا يشعر الشخص الذي يقاس ذكاؤه أنها مشاكله فلا يبذل فيها الجهد المطلوب . هذا مع العلم أن الانسان يستجيب للمشكلة التي تواجهه [بكايته] بذكائه وبخبرته ومعرفته المكتسبة . يضاف الى ذلك أن كثيراً من الأبحاث الحديثة في علم النفس ألفت كثيراً من الضوء على أثر البيئة في الذكاء . فقد وجد مثلاً أن حاصل ذكاء الزنوج القاطنين في شمالي الولايات المتحدة أرقى من حاصل ذكاء زملائهم في الجنوب [لاختلاف الظروف البيئية العامة] . كما وجد أيضاً أن ذكاء بعض الزنوج في الشمال أرقى من ذكاء بعض السكان

اليض في الجنوب . يضاف الى ذلك أن اختبارات الذكاء تستند - من حيث الأساس - على فكرة خاطئة مأخوذة من الابحاث التجريبية في العلوم المختبرية كالفيزياء والكيمياء . فقد ظهر لبعض علماء النفس [خطأ] أن من الممكن إجراء تجارب على الأفراد [في مختبرات علم النفس] على غرار التجارب التي يجريها علماء الكيمياء [في المختبر] على المواد الكيميائية المعروفة . وقد فاتهم أن يتذكروا أن الانسان كائن حي نشط [يختلف في هذه الناحية كل الاختلاف عن الهيدروجين أو الآزوت] فلا يمكن [على هذا الأساس] أن تعزل علاقات الانسان بيئته [أو بعض جوانبها] عزلاً تاماً مختبرياً كما هي الحال في الأوكسجين مثلاً . يضاف الى ذلك أن العلاقات السابقة للأوكسجين ببعض جوانب البيئة [التي يمكن تجريده عنها مختبرياً كما ذكرنا أثناء دراستنا لعلاقاته الجديدة بجوانب أخرى من البيئة] لا تؤثر في سلوكه الجديد سلباً أو ايجاباً . أما عند الانسان فالأمر على العكس من ذلك تماماً لأن آثار البيئة [بنوعها] في سلوكه وتفكيره لا تزول تماماً [وإن اختلفت في درجتها بين حين وآخر] . هذا بالإضافة الى أن الانسان يتأثر [من النواحي الفكرية والجسمية والعاطفية] بالبيئة بنوعها بنسب مختلفة بين الأفراد وبين الفرد نفسه بين حين وآخر قبل ولادته عن طريق الدم أثناء فترة الحمل كما ذكرنا . هذا مع العلم أن القوى العقلية تختلف عن مظاهر الجسم فيما يتصل بتأثرها بالمقياس الذي يستعمل لقياسها . فوزن الانسان أو طوله لا يتأثر بمقاييس الوزن أو الطول التي تطبق عليه غير ان ذلك يختلف كلياً بالطبع في قضية قياس القوى العقلية لدى الانسان . ذلك لأن الشخص يتعلم من المقياس نفسه . فاذا طبق عليه ثانية تغيرت الدرجات التي يحصل عليها واذا طبق عليه غيره انتفع الطالب من النواحي المشتركة بين المقياسين . يضاف الى ذلك بالطبع تأثير الشخص المقاسة قواه العقلية بالظروف التي يجري فيها تطبيق المقياس بما في ذلك

أما استدلال بعض علماء النفس على أن تفاوت مستويات التفكير عند الأفراد راجع الى تفاوت ذكائهم الفطري الموروث مستندين على التجارب التي أجروها على أطفال المياتم [باعتبار تشابه بيئتهم مع اختلاف قواهم العقلية الموروثة] وعلى التوائم المتماثلة التي تخضع لعوامل بيئية مختلفة [باعتبار تشابه قواهم العقلية الموروثة] فمردود : ذلك لعدم تشابه العوامل البيئية الخاصة عند التوائم من جهة ولا مكانية تشابه العوامل الوراثية عند اطفال المياتم . وما يصدق على هؤلاء يصدق على اطفال الطبقات الدنيا في المجتمع غير العادل وعلى المجتمعات البدائية .

وأما قولهم ان الذكاء الفطري الموروث يصل منتهاه في النمو عند الشخص بين السنة الرابعة عشرة من عمره والسادسة عشرة وان نمو الذكاء يقف عند سن العشرين ثم يبدأ بالتناقص وان مقدار الذكاء الموروث لا يمكن أن يرتفع إلا بمقدار خمس درجات الى العشرة [والأدلة التي يقدمونها على ذلك] فمستند الى اختبارات الذكاء التي من الممكن إرجاع الكثير من نتائجها الى البيئة لا الى الوراثة بمعناها الفلسافي البيولوجي المعروف . هذا مع العلم أن في كثير من التجارب التي أجريت في الولايات المتحدة وانكلترا استطاع بعض المربين أن يرفعوا درجة ذكاء بعض الاطفال بمقدار [٣٠] درجة . ومع العلم أيضاً أن كثيراً من العوامل النفسية العاطفية [كالقلق والحيرة وعدم الطمأنينة] تلعب دوراً فعالاً في إخفاء الذكاء الفطري الموروث وفي إذوائه .

وفي ضوء ما ذكرنا نستطيع أن نقول بقدر ما يتعلق الأمر بالقوى الفكرية الموروثة لدى الانسان من حيث تفاعلها المستمر مع الطبيعة والمجتمع ومن حيث أثر التعليم في استثمارها : إن الانسان جزء لا يتجزأ

- إلا لغرض الدراسة النظرية - من الطبيعة والمجتمع . وهو خاضع لهما ومسيطر عليهما في آن واحد : يؤثر فيهما ويتأثر بهما مادام على قيد الحياة . ولا يمكننا - والحالة هذه - ان نفهم طبيعة الانسان ومظاهر نشاطه فهما صحيحاً إلا إذا اخذنا بنظر الاعتبار صلاته بالبيئة والآثار المتقابلة التي يتركها كل منهما في الآخر . وهذا يعني انه لا يمكن للباحث ان يفهم كيان الانسان وانماط سلوكه وتفكيره فهماً صحيحاً إذا اعتبره كياناً مستقلاً قائماً بذاته وأهمل - عن دون قصد - العوامل البيئية (القرية والبعيدة ، المباشرة وغير المباشرة) التي تؤثر فيه ويؤثر فيها على الدوام . مع العلم ان الانسان يحاول (مادام يقظا وفي حالة جسمية وفكرية وعاطفية سليمة) ان يجعل صلاته بالبيئة موضوعة بشكل يساعده على ادامة حياته وتقدمها في جوانبها المتعددة . أي انه يسعى لتطمين حاجاته الاجتماعية والبيولوجية الكثيرة العدد التي يزاحم بعضها بعضاً الأمر الذي يجعل الانسان مضطراً - لكي يوازن بينها - أن ينتقي منها ما هو ضروري في اوانه مستعيناً بتفكيره أو عقله أو ذكائه . وما التفكير أو العقل أو الذكاء إلا ذلك النوع من السلوك الذي يبيده الانسان عند تفاعله مع البيئة تطميناً لحاجاته المشار اليها . ولهذا فانه يتعلم العقل أو التفكير أو الذكاء كما يتعلم التدخين ويحصل عليه بواسطة علاقاته مع البيئة . ولهذا أيضاً انه من الجائز ان يكون لدى الانسان اكثر من عقل . وقد يصبح بلا عقل متى اخفق في ايجاد حلول ملائمة للمشكلات التي تواجهه . غير ان العقل وان كانت محتوياته مكتسبة إلا ان اسسه الفلسفية البيولوجية مورثة . غير انها - من حيث الوراثة - متقاربة في الأفراد الأسوياء وهم اغلبية السكان على صعيد القطر وعلى النطاق العالمي . واذا كان الأمر كذلك اصبح بمقدور الباحث ان يعزو الفروق التي يشاهدها بين الافراد من حيث قواهم العقلية وإنتاجهم الفكري الى اختلاف بيئاتهم الاجتماعية بالدرجة الاولى وفي مقدمتها التعليم المدرسي حيث يزود الانسان

بالمعرفة النظرية (محتويات العقل) . غير ان المعرفة النظرية - مع هذا - وان كانت شرطاً اساسياً لتكوين العقل إلا ان العقل لا يتكون - بصورة كاملة - بمجرد استيعابه اياها . أي ان العقل لا يتكون إلا اذا استوعب الانسان مقداراً معيناً من المعرفة المتصلة بموضوع من الموضوعات بحيث يستطيع الاستعانة به لحل ما يجابهه من المشاكل ذات العلاقة به . والعقل اثناء مواجهته المشكلة يسير - كما يذكر كبار المربين - وفق خطة واضحة متصلة الاجزاء . فاذا عرفها المعلم وسار وفق مستلزماتها في سلوكه وتعليمه امكن غرسها في الطلاب وتعويدهم عليها بشكل لا يختلف من حيث الأساس عن اكتسابهم عاداتهم الأخرى . وقبل ان نستعرض سير العقل اثناء معالجة المشكلة المراد حلها يجمل بنا ان نشير الى الامور التالية التي نرجو ان يأخذها المعلم بنظر الاعتبار عند سعيه لغرس عادة التفكير عند الطلاب . أولاً - يجب ان نتذكر دائماً ان الانسان كائن حي نشط ما دام يقظا وفي حالة جسمية وفكرية وعاطفية تسمح له بالتعبير عن نشاطه بغض النظر عن مقداره أو اتجاهه . ذلك لأن النشاط يأخذ اشكالا مختلفة الاتجاهات والدرجات . ولا يخرج هذا النشاط من ان يكون سلسلة من الاستجابات التي يقوم بها الانسان وتستلزمها علاقاته بالبيئة . هذا مع العلم ان التفكير احد الوسائل التي يستعين بها الانسان في مغالبة الطبيعة والمجتمع . وهو أيضاً على درجات ومراتب تختلف سعة وعمقاً : يختلف عمقه ومداه - في حالة استعانة الانسان به - باختلاف نوع المشكلة التي يواجهها ودرجة تعقدها بالنسبة له اثناء مواجهته اياها . ثانياً - ليس التفكير شيئاً كامناً في دماغ الانسان وتثيره المشكلات بل هو شيء يحدث نتيجة العلاقة بين الانسان والمشكلة . ولهذا لا يمكن ان يحدث التفكير إلا اذا توافر هذان العاملان : الانسان من جهة ومشكلة لا بد له من حلها عن طريق التفكير من جهة أخرى . ثالثاً - هناك انواع من التفكير بعضها افضل من بعض . وبما ان الغاية القصوى للتفكير هي التغلب

على المشكلات التي تواجهها فان وجه المفاضلة بين انواع التفكير ينحصر في مدى قيام كل منها بذلك الواجب على وجهه الأتم . وفضل انواع التفكير هو الذي يكون احتمال مساعدته على حل المشكلة اكثر من غيره . وهو وحدة فكرية مترابطة الأجزاء ذات بداية ونهاية معينتين يسير الفكر الانساني اثناءها بخطوات متلاحقة يستند كل منها الى ما قبله ويستند ما بعده : يبدأ بمواجهة المشكلة وتحديد ما واقتراح الحلول الملائمة لها ويختبر تلك الحلول ويوازن بينها وينتهي بالتغلب عليها . ولا يشترط حتماً ان يكون عدد تلك الخطوات متساوياً في جميع الحالات الفكرية . ولا يشترط كذلك ان تتعاقب تلك الخطوات بالترتيب الذي سنذكره في جميع الحالات التفكيرية . ولا يشترط أيضاً ان تكون تلك الخطوات متساوية الأهمية في العملية الفكرية الواحدة . فبعضها أهم من بعض بالنسبة لمقدار مساهمته في حل المشكلة . وبما ان عملية التفكير تستغرق زمناً يتوقف طوله على صعوبة المشكلة بالنسبة للشخص الذي يواجهها فان ذلك الزمن يتوزع على خطوات التفكير - بغض النظر عن مقدارها - توزيعاً لا يشترط فيه ان يتساوى فيها . ولا يشترط كذلك ان تستغرق الخطوة التفكيرية - في حالة وجودها - في عمليات فكرية مختلفة مقداراً واحداً من الزمن . كل ذلك يتوقف على صعوبة المشكلة بالنسبة للشخص الذي يواجهها . اما خطوات التفكير - أو اسس الطريقة العلمية في الواقع - فهي :

(١) الاحتمالات - المتعددة التي ترد الى الذهن في العادة (عند وجود الانسان والمشكلة التي لا بد له من التغلب عليها - رياضية أو في الفيزياء أو التاريخ أو مشكلة عائلية الخ...) والتي يستطيع الذهن ان يستعين بأحدها للتغلب على المشكلة . وتكون تلك الاحتمالات كثيرة العدد احياناً أو قليلة احياناً أخرى : يتوقف مقدارها على مدى صعوبة المشكلة بالنسبة للشخص . وتتوارد تلك الاحتمالات للذهن بصورة اوتوماتيكية عفوية في أول الأمر . (٢) يعن الذهن النظر في تلك

الاحتمالات ويوازن بينها في ضوء علاقتها بالمشكلة التي بين يديه ويسقط من حسابه جميع الاحتمالات التي لاتعينه على الحل الصحيح . (٣) يرشح احد الاحتمالات نفسه للنظر في امكانية اعتباره الاحتمال الوحيد لحل المشكلة . على ان التريث في التسليم بذلك أمر مرغوب فيه في مثل هذه الحالة . وما التريث في الواقع (وهو غير التردد بالطبع) إلاّ عملية رجوع الذهن مرة أخرى الى المشكلة في ضوء الاحتمالات ذات العلاقة بحلها . (٤) وهنا اما ان يقوى يقين الذهن في الاحتمال المرشح أو ان يتسرب الشك اليه فيتراجع مؤقتاً من مكانه الحالي الى المكان الذي انتقل منه في الخطوة السابقة فاحصاً باحثاً ومعناً النظر من جديد في المشكلة وامكانيات حلها . وقد يقلع الذهن عن قبول ذلك الاحتمال ويتبنى بدله احتمالاً سبق ان عزف عنه . وقد يهتدى اثناء بحثه الى ايجاد احتمال جديد . وهنا يعود الذهن مرة ثانية الى عملية الموازنة ... أي انه يتراجع مؤقتاً لغرض التقدم بشكل مركز ودقيق . (٥) اخراج الاحتمال الوحيد من حيز التفكير الى حيز العمل وتوجيه السلوك وفقاً لذلك .

تلك هي خطوات التفكير في العمل العلمي وفي العمل الاجتماعي المتزن . والدعوة الى تربية التفكير عند الناشئة والى تزويدها بالمعرفة العلمية تهدف في جوهرها - بالاضافة الى تزويدها بالمعارف الصحية النافعة - الى تكوين عادة التفكير السليم عندها لمواجهة مشاكلها التعليمية وغير التعليمية داخل المدرسة وخارجها بروح الضبط العلمي الذي اشرنا اليه . ولهذا فان التعليم السليم يجب ان يتعد عن الاعداد الروتينية للمعرفة لمجرد حفظها حفظاً آلياً - سواء أكان ذلك في حقل المعرفة الاجتماعية أم في مجال العلوم والرياضيات - وان ينمي في الطلاب روح الموازنة بين الاشياء والقدرة على التحليل والنقد ... ولا يتسنى انجاز ذلك على وجهه الأتم إلاّ اذا ساد المدرسة والصف جو علمي يسمح بتبادل الآراء

بقدها ويستند على تربية فن التحدث والاصغاء وإلاّ اذا طرح المدرس - كلما
كان ذلك ممكناً - مشاكل تسترعي الانتباه وتكون على درجة من الصعوبة - بالنسبة
للطلاب - بحيث تتحدى التفكير وعلى درجة من السهولة بحيث يستطيع الطالب ان
يواجهها بشجاعة وتصميم . ذلك لان المشكلات وان كان كل منها - بعد التحليل
الدقيق - وحدة قائمة بذاتها وما يصاح لحل بعضها قد لا يصلح لحل بعض آخر أو
لحلها هي نفسها تحت ظروف مختلفة إلاّ ان المرء من الجهة الثانية مدعو الى ضرورة
الانتفاع بخبرته السابقة وبمعرفته (وخبرة غيره ومعرفته) اثناء تلمسه حلولاً سليمة
لمشاكله الجديدة .

* * *

الفصل الثالث

اقتراحات لتطوير التعليم في العراق

١ - مرحلة التعليم الابتدائي :

ذكرنا أنه نظراً لأهمية التعليم وأثره في تقدم المجتمع مادياً وثقافياً وبالنظر للعناية البالغة التي توليها الأمم المتقدمة للتعليم - كما ونوعاً - ولأسرة التعليم من رعاية وتشجيع وبالنظر للسياسة الاستعمارية الرجعية التي اتبعها حكم العراق قبل ١٤ تموز ١٩٥٨ لتقليص التعليم وإفساده وإهانة أسرته فإن النظام الجمهوري الذي انبثق في أعقاب الثورة المباركة وبسببها يستلزم [لتثبيت أسسه الديمقراطية وتطويرها من جهة ولذنهوض بالبلاد ثقافياً ومادياً من ناحية ثانية ولتنشئة جيل متين الخلق والذهن والجسم ثالثاً] الاهتمام البالغ بنشر التعليم وتحسين نوعه في مراحل المتعددة وبفروعه المختلفة من الناحيتين النظرية والعملية على السواء . وكذلك الاهتمام البالغ بالأسرة التعليمية ورعايتها مادياً ومن الناحية الأدبية . كما ذكرنا أيضاً أن أنظمة التعليم في الدول المتقدمة [على اختلاف أنظمتها السياسية والاقتصادية] تسير وفق المبدأ التالي [مع اختلاف في فترات التعليم بالنسبة لمراحله المختلفة : جعل التعليم الابتدائي إلزامياً لجميع الأطفال في سن معينة] الأطفال الذين تتراوح أعمارهم - في العادة - بين السابعة والثانية

عشرة باعتباره حقاً مشروعاً لهم وواجباً من واجبات الدولة لتزويدهم بالمعلومات والمهارات التي يحتاج اليها المواطنون كحدّ أدنى لثقافتهم العامة في تفهم ما لهم من حقوق وما عليهم من واجبات وكأساس لمتابعة تعليمهم في مراحلها اللاحقة إذا أتاحت لهم الفرض اللازمة [التي تعمل الدولة الحديثة لاتاحتها لهم بالقدر المستطاع]. ويميل كثير من الدول المتقدمة الى تعميم التعليم الثانوي كذلك وتوسيعه وجعله إلزامياً للمواطنين الذين تتراوح أعمارهم - في العادة - بين الثانية عشرة والثامنة عشرة عندما تتوافر الامكانيات الضرورية له . أما التعليم العالي فتسير الدول المتقدمة فيه [مع التوسع فيه على القدر المستطاع] من حيث المبدأ على أساس حصره بالطلبة الأكفاء [بعد قياس - كفاياتهم بوسائل عملية معروفة وإن اختلف نوعها باختلاف الأقطار] من جهة وجعله يزود المجتمع بما يحتاج اليه من اختصاصيين في مختلف مناحي الحياة والاختصاص من جهة ثانية واتخاذها أساساً لمتابعة البحث العلمي النظري وتطويره في شتى فروع المعرفة من جهة ثالثة . وإقترحنا أن يسير التعليم في العراق [في اتجاهاته العامة] على الأسس الآتية الذكر . غير أن حاجة البلد الى الاعداد الشامل في جميع نواحيها وسد أوجه النقص الكثيرة التي ورثناها من العهد الملكي السابق لكي يتقدم القطر بشكل متناسق بحيث لا يطفئ جانب فيه على حساب غيره . وما يتطلبه ذلك من صرف مبالغ جسيمة لا تقوى على تحملها ميزانية الدولة في المرحلة الحاضرة يضطرنا ذلك كله فيما يتعلق بموقف الحكومة من التعليم في هذه المرحلة بالذات الى إعطاء الأولوية في مشاريع الاعداد الاجتماعي الشامل الى التعليم الابتدائي الذي هو أساس نظام التعليم . ويأتي بعده التعليم الثانوي فالجامعي وفي مقدمته التعليم المهني الزراعي والصناعي لجعله ملائماً للتطور السريع المرتقب الحدوث في جمهوريتنا من ناحية وقادراً على سد حاجة البلد الى الاختصاصيين في فروع المعرفة المختلفة من ناحية

ثانية وعاملاً على تهيئة الظروف لتقدم الأبحاث العلمية النظرية على المستوى الرفيع من ناحية ثالثة .

وقد اظهرت الاحصائيات المتوافرة لدى صاحب هذا البحث ان مجموع الاطفال في العراق الذين هم في سن التعليم الابتدائي (اي الذين تتراوح اعمارهم بين السنة السابعة والسنة الثانية عشرة) في العام الدراسي ١٩٥٩/١٩٦٠ (العام الذي بدأت فيه هذه الدراسة) (٧٦٥ر١٥٠) طفلاً الذكور منهم (٣٦٣ر٥٧٥) والاثاث (٤٠٢ر٥٧٥) . ويبلغ عدد المسجلين منهم في التعليم الابتدائي للعام الدراسي المنصرم [٥٠٣ر٤١٣] تلميذاً الذكور [٣٧٥ر٣٧٢] والاثاث [٣٨ر١٣١] بعد أن استبعدنا من العدد الأصلي للتلاميذ المسجلين فعلاً في المدارس الحكومية والأهلية الموجودة في مرحلة التعليم الابتدائي زهاء [١٥ %] من مجموع تلاميذ المدارس الصباحية للبنين البالغ عددهم [٧١ر٤١٥] وللبنات البالغ عددهن [١٨٣ر١٤٧] باعتبارهم تجاوزوا السنة الثانية عشرة من أعمارهم وذلك بسبب الرسوب أو التسجيل في الصف الأول بعد السنة السابعة من العمر . وزهاء [٧٥ %] من مجموع تلاميذ المدارس المسائية للبنين البالغ عددهم [٤٦١ر٥٣] والبنات البالغ عددهن [١٠٥ر٨] باعتبارهم تجاوزوا السنة الثانية عشرة من سنهم . وزهاء [٤٠ %] من مجموع تلاميذ المدارس الأهلية الصباحية البالغ عدد البنين منهم [٣٣٠ر١٠] والبنات [٥٠٨ر٦] باعتبارهم دون السنة السابعة من عمرهم . وهذا يعني أن مجموع الأطفال غير المسجلين في المدارس الابتدائية بسبب عدم توافر الامكانيات المدرسية لهم [٣٥٢ر٦٤٧] طفلاً من بينهم [٩٨٨ر٢٠٢] من الذكور و [٣٦٤ر٤٤٤] من الإناث .

وهذا يعني أننا نحتاج الى توفير [١٦١٩] مدرسة و [٦٤٧٤] معلماً لاستيعاب الاطفال [الذين هم في سن التعليم الابتدائي ولكنهم غير مسجلين فيه وذلك بالنسبة لعام ١٩٦٠/٩٥٩ الدراسي على أساس مدرسة واحدة لكل [٤٠٠] طفل ومعلم واحد لكل [١٠٠] طفل : وهو الحد الأعلى في مثل هذه الأمور .

ولما كان تحقيق ذلك من الناحية العملية يتعذر بل يستحيل من ناحية التخصيصات المالية ومن ناحية الامكانيات الأخرى فاننا نرى أولاً - قبول مبدأ التعليم الابتدائي الالزامي والبدء بتطبيق المشروع في بداية الأمر في مناطق معينة [تسمح ظروفها العامة وتساعد على إنجازها] وفيما يتعلق بالذكر فقط والتوسع تدريجياً في تطبيقه خلال مدة لا تتجاوز خمس سنوات بحيث يشمل الذكور جميعاً في نهايتها شريطة أن نكثر من قبول الطالبات في المدارس الموجودة فعلاً وأن نوسعها ونكثر من المدارس المختلطة . على أن يتم إنجاز المشروع بكامله على نطاق القطر وللبنين والبنات في مدة أقصاها عشر سنوات . وبما أن تحقيق ذلك يستلزم أبنية جديدة كافية وعدد ملائم من المعلمين وتوفير الكتب ووسائل الايضاح والأثاث واللوازم المدرسية الضرورية فاننا نقترح تخصيص المبلغ المناسب لغرض إنشاء أبنية المدارس الابتدائية على أن يراعى في إنشائها الاقتصاد التام وأن يستعان على القدر المستطاع باشرأك السكان محلياً وعلى نطاق القطر بالمساهمة مالياً وعن طريق المساهمة في البناء نفسه . وان يستفاد من المواد الأولية المحلية للبناء وأن يقتصر على الأجزاء الضرورية جداً من الأبنية . أما الخطوط العامة التي نرى أن يتناولها تطوير التعليم في العراق من هذه الناحية فيمكن تلخيصها على الشكل التالي :

فيما يتعلق بمرحلة التعليم الابتدائي حيث يبدو لنا أن الضرورة تدعو كما ذكرنا الى قبول مبدأ التعليم الابتدائي الالزامي في هذه المرحلة من تاريخنا باعتباره حقاً مشروعاً لجميع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين السابعة والثانية عشرة

وواجباً أساسياً من واجبات الدولة ويطبق تدريجياً بشكل قابل للتوسع كلما دعت الحاجة اليه على الشكل الذي ذكرناه . وإن تبنى المدارس الجديدة [وبخاصة في القرى والأرياف] في مراكز وسطى بالنسبة لكل مجموعة منها مكتتزة بالسكان شريطة أن تدرس الجهات المسؤولة [في وزارة المعارف وفي وزارة الداخلية : الادارة المحلية] قضية نقل الأطفال من المدرسة وإليها في ضوء الخصائص المحلية للمنطقة التي تنشأ فيها المدرسة وفي ضوء وسائل النقل التي يمكن تهيئتها بالنسبة لمجموع الأطفال . على أن يراعى في الأبنية الجديدة وبخاصة في النواحي والقرى توافر اجنحة ملحقة بالمدارس لسكنى المعلمين وبخاصة المتزوجين . أما من جهة إعداد المعلمين فنرى أن تهتم وزارة المعارف بتوسيع دور المعلمين وتعميمها وتطوير مناهجها لاستيعاب العدد الملائم من الطلاب وأن ترصد في ميزانيتها الاعتيادية المبالغ اللازمة لرواتب المعلمين الجدد . وأما التغذية فنرى أن يتسع نطاقها بالإضافة الى تجهيز الفقراء من الأطفال بالملابس وكذلك الأثاث واللوازم المدرسية الضرورية التي يجب أن يتم حساب كلفتها وترصد في الميزانية الاعتيادية لوزارة الداخلية [الادارة المحلية] في حالة ارتباط التعليم الابتدائي بها . أما إذا أعيد ارتباط المدارس الابتدائية بوزارة المعارف وهو ما نميل إليه - فنرى أن ترصد المبالغ اللازمة لها في ميزانية وزارة المعارف . وأما الخدمات الصحية بجانبها الإيجابي الوقائي والسلبي العلاجي للطلاب فنقترح أن يتسع مداها وتنتشر تشكيلاتها في مختلف أنحاء القطر لاسيما في المناطق النائية في الأرياف والقرى حيث تكثر الامراض وتتضاءل المؤسسات الصحية العامة الى درجة التلاشي . وبالنظر لما يستلزمه بناء المدارس من زمن - بالإضافة طبعاً الى الجهود والمال فاننا نقترح أن تدرس وزارة الداخلية [الادارة المحلية] مع وزارة المعارف ووزارة العدل إمكانية الانتفاع ببعض الأبنية الخاصة [العائدة لبعض الأفراد أو أو المؤسسات الحكومية] لجعلها مدارس لقاء بدلات

ايجار معقولة وأن يسن تشريع خاص بذلك ويطبق على الأبنية المستأجرة فعلاً ذات الايجار العالي نسبياً .

وبما أن قضية ارتباط التعليم الابتدائي بوزارة المعارف جزئياً وبوزارة الداخلية جزئياً تحتاج الى دراسة فترى أن تؤلف لجنة خاصة لدراستها تشارك فيها وزارة المعارف والداخلية والجامعة وأن يطرح الموضوع للمناقشة على الصعيد الشعبي وعلى المعنيين بشؤون التعليم من أفراد الشعب . كما نقترح أيضاً اقتصاداً في نفقات الدولة في هذا الباب أن تلزم الحكومة - عن طريق التشريع - مؤسسات القطاع الاقتصادي الخاص بالاضافة الى ضرورة تعليم الأميين من متسببها [المساهمة في نفقات التعليم الابتدائي الالزامي لأبنائهم .

ملاحظات :

أولاً - يعني تطبيق التعليم الابتدائي الالزامي في السنة الأولى من تطبيقه زيادة عدد تلاميذ الصف الأول الابتدائي وفي السنة الثانية زيادة عدد تلاميذ الصف الأول والثاني . وهكذا . وهذا يعني أنه من الممكن تقديم توصية لوزارة المعارف [لتعذرايجاد الأبنية الكافية دفعة واحدة] أن تقبل في المدارس الموجودة فعلاً أكبر عدد ممكن من الأطفال وتفتح شعباً للدراسة بعد الظهر في السنة الأولى . أما في السنة الثانية فيؤخذ الصف الثاني بنظر الاعتبار أيضاً . وهكذا .

ثانياً - لاشك في أن تحقيق مشروع التعليم الالزامي سوف يساعد على تقليص الأمية وذلك من ناحيتين الأولى - أنه باستيعابه جميع الأطفال الذين هم في سن التعليم الابتدائي سوف لا يضيف عدداً جديداً للأميين الموجودين فعلاً أما الناحية الثانية فتعلق بما يهيئه المشروع من إمكانيات مادية وثقافية كبيرة تساعد على القيام بحملة منظمة لمكافحة الأمية .

ثالثاً - أما التعليم الذي يسبق مرحلة التعليم الابتدائي [دور الحضنة ورياض الأطفال] فنرى أن يترك أمره في هذه المرحلة الى المنظمات الشعبية والمؤسسات والنقابات شريطة أن تشرف على توجيهه ثقافياً وصحياً وزارتا المعارف والصحة .

رابعاً - نقترح أن تعنى وزارة المعارف عناية تامة بتهيئة وسائل الايضاح الحديثة وفي مقدمتها الخرائط الجغرافية والألواح والمجسمات ووسائل الايضاح الأخرى كالأفلام والاشربة السينمائية . كما نقترح أيضاً بذل العناية التامة لتهيئة الكتب المدرسية المقررة والمساعدة وكتب الثقافة العامة وذلك عن طريق وضع جوائز خاصة ودعوة المؤلفين الى مباريات معينة في هذا الباب .

٢ - مرحلة التعليم الثانوي :

بالنظر لكون البلاد مقبلة على نهضة شاملة في حقل الصناعة والزراعة نرى ضرورة الاهتمام بتوسيع التعليم المهني [الصناعي والزراعي والتجاري والفنون المنزلية وإعداد المعلمين] وتطويره بشكل يتناسب مع ذلك . هذا مع العلم أن التعليم المهني (وخاصة الصناعي والزراعي منه) لم يلق ما يستحقه من تشجيع أو رعاية في الكمية وفي النوع أثناء الحكم الملكي المنذر . وبالرغم من العناية البالغة التي أولتها الجمهورية في أعقاب الثورة المباركة فإن التعليم الصناعي والزراعي ما زال متخلفاً عن متطلبات المجتمع العراقي في فترته الراهنة من جهة وبالنسبة للتعليم الثانوي الاكاديمي (العلمي والأدبي) من جهة أخرى .

فما زالت مثلاً نسبة التعليم الصناعي للتعليم الأكاديمي (المتخلف هو بالنسبة لنمو السكان) (٤٪) في عدد المدارس و (٦٧٪) في المدرسين و (٢٧٪) في الطلاب . أما نسبة التعليم الزراعي للتعليم الأكاديمي فهي (٣٨٪) في عدد

المدارس و (٣٪) في عدد المدرسين و (١٥٪) في عدد الطلاب ذلك لأنه يوجد في العام الدراسي ١٩٥٩/١٩٦٠ (٢٥٨) مدرسة للتعليم الاكاديمي و (٣٠٩٠) مدرساً ومدرسة و (٩٢٤٤٨) طالباً وطالبة في حين أنه يوجد (١٢) مدرسة صناعية و (٢٠٥) مدرسين و (٢٦٥٣) طالباً و (١١) مدرسة زراعية و (٩٣) مدرساً و (١٣٤٠) طالباً . أما التعليم الثانوى الاكاديمي (العلمي والأدبي) فنقترح أن تراعى فيه بالإضافة الى حاجة البلد إمكانيات الدراسة الجامعية على أن يشجع الطلاب على دخول الفروع العلمية وتستثمر مواهبهم الى حدها الأقصى وبخاصة في حقل الرياضيات والفيزياء والكيمياء وعلوم الحياة شريطة أن يؤكّد في ذلك على الجوانب ذات العلاقة باستثمار ثروة العراق المعدنية والحيوانية والنباتية وتطويرها وأن يقتصر في النواحي النظرية المجردة على مقدار تعلقها بذلك وتترك تفاصيلها للدراسة الجامعية على أن تؤخذ الخصائص المحلية بنظر الاعتبار . أما التعليم المهني في أوائل مراحله التطورية فنرى أن يقتصر على توسيع المدارس الصناعية والزراعية الحالية وتجهيزها بالمدرسين والأدوات المختبرية وزيادة عدد طلابها الى الحد الأقصى المستطاع . وأن يعاد تنظيم الموجود منها وفق الخصائص المحلية والحرف الشائعة لتطويرها وأن يراعى في ذلك كله كما ذكرنا تهيئة الأدوات المختبرية الضرورية والأبنية اللازمة واللوازم المدرسية والكتب والهيئة التدريسية . وتأتي في مقدمة وسائل تنشيط التعليم الزراعي والصناعي قضية تشجيع الصناعات المحلية والحرف اليدوية وتطويرها لتؤدي للمجتمع أكبر نفع مستطاع من جهة ولتحول دون استيراد نظيراتها من الخارج حفظاً للثروة الوطنية وتشجيعاً ليد العاملة العراقية وللمواد الأولية المحلية من جهة أخرى .

ونقترح ايجاد روابط وثيقة بين التعليم الصناعي والمؤسسات الصناعية في القطاع الخاص وان يشجع الطلاب على الاشتغال بالصناعة والزراعة بعد تخرجهم

وان نهي لهم ظروف العمل الصناعي والزراعي المثمر النافع لهم ولمجتمعهم ،
ونقترح تشكيل لجنة رسمية لدراسة التعليم المهني بصورة مفصلة تساهم فيها وزارة
التخطيط والمعارف والصناعة وجامعة بغداد (فيما يتعلق بالتعليم الصناعي)
والزراعة والاصلاح الزراعي (فيما يتعلق بالتعليم الزراعي) ووزارة التجارة
(فيما يتعلق بالتعليم التجاري) . وان تعرض دراسة اللجنة المذكورة على المعنيين
من ابناء الشعب والمنظمات ذات العلاقة لتبادل وجهات النظر واتخاذ القرارات
الشاملة الاحصائية في هذا الباب . وهناك وسائل أخرى لتنشيط التعليم المهني
الصناعي والزراعي وتوسيعه وتطويره وبث الوعي المهني بين العمال والفلاحين
(بالاضافة الى نشر المدارس الخاصة به وادخاله ضمن نطاق التعليم الاكاديمي)
ويأتي في مقدمتها فتح صفوف مسائية (على غرار صفوف مكافحة الأمية) يديرها
مختصون بالزراعة والصناعة ويحضرها الفلاحون والعمال (كل في مجال اختصاصه)
شريطة أن ينصب التعليم فيها على مشاكل الصناعة والزراعة بمقدار ما يتعلق الأمر
بالعراق وأن ينتفع الفلاحون والعمال بالجوانب النظرية التي يعرضها المدرسون
بقدرما ينتفع هؤلاء بالمعلومات التي يدلي بها اولئك في ضوء خبرتهم العملية في
الحقل والمعمل . ومن المتوقع ان يرافق ذلك وينتج عنه ان يكتسب المعلم (الذي
يجنح الى تقدير الجانب النظري في عملية التعليم ويلتزم به) بعض صفات العامل
والفلاح من الناحية المهنية : تحمل المشاق : الكدح : المثابرة : الانتاج . وان
يكتسب العامل والفلاح صفة البحث النظري والتريث في اصدار الاحكام على
الاشياء والحوادث والتوعدة في الاستقصاء والاستنتاج . فيتسنى عندئذ لكل منهما ان
ينتفع بما يفتقر إليه بشكل ايجابي فعال عن طريق الممارسة . هذا بالاضافة الى
ما ينتج عن ذلك من ثقة متبادلة بين الاطراف المعنية واحترام متقابل ونفع مشترك
يعود عليهم وعلى المهنة نفسها والمجتمع بكثير من المنافع المادية والثقافية . ولايتسنى

حصول ذلك على وجهه الأتم إلا اذا تهيأ لنا المدرسون الكفاء الذين يجمعون الى الاختصاص النظري الرغبة الصادقة في التعليم من الحياة واتخاذ الحقل أو المعمل مختبراً لنظرياتهم (المعلقة بالهواء) . وهذا يستلزم اجراء تغيير جذري في طريقة اعداد الهيئات التدريسية للمدارس المهنية . يضاف الى ذلك ضرورة العناية البالغة بتهيئة المرشدين الزراعيين الكفاء من الناحيتين المهنية والاجتماعية المزودين بالمعلومات النظرية وبالخبرة العملية فيما يتعلق بالعراق لارشاد الفلاحين في استعمال المكائن (في حالة وجودها) وفي مكافحة الحشرات والعناية بالارض واستعمال الاسمدة (الكيماوية وغير الكيماوية) ومعرفة أثر الطقس في الزراعة وما شاكل ذلك من الامور التي تدخل في صميم مهنة الزراعة . وما يصدق على المرشدين الزراعيين يجب ان يؤخذ بنظر الاعتبار (من الناحية المبدئية العامة) في حقل الصناعة . ويستحسن ان يتعلم طالب المدرسة الزراعية - بالاضافة الى ثقافته المهنية في حقل الزراعة وبالإضافة الى ثقافته العامة - الأسس العلمية العامة النظرية والتطبيقية للآلات والمكائن التي يستعملها في الزراعة ليحسن تشغيلها واستعمالها وادامتها وتصليحها عند الضرورة . وان يتعلم طالب المدرسة الصناعية (بالاضافة الى الثقافة المهنية في حقل الزراعة وبالإضافة الى ثقافته العامة) الأسس التعليمية العامة النظرية والتطبيقية للمحاصيل الزراعية والتربة وجميع المجالات الأخرى التي تستعين بالمكائن الحديثة . هذا مع العلم ان المدارس الزراعية المنتشرة في انحاء القطر يجب ان تتنوع مناهجها بتنوع البيئة المحلية مع المحافظة على الخط العام في الأمور المشتركة على صعيد القطر . وما يصدق على المدارس الزراعية يصدق - وإلى الحد الكبير - على المدارس الصناعية . على ان يتوخى المشرفون على التعليم المهني توافر الظروف الملائمة لكل مدرسة من المدارس الزراعية والصناعية وفي مقدمتها ربطها بالمراكز الزراعية والصناعية القريبة منها بطرق المواصلات وتهيئة المواد

الأولية الضرورية لعملها ولاتاجها . شريطة ان يربط التعليم المهني في العراق (بما في ذلك المعاهد المهنية التابعة للادارات المحلية) بوزارة المعارف ادارياً تعاونها فنياً وزارتها الصناعة والزراعة وجامعة بغداد كل في مجال اختصاصها . كما تربط بوزارة المعارف أيضاً ادارياً المياتم ودور رعاية الاحداث والمدارس الاصلاحية تعاونها فنياً جامعة بغداد ووزارة الشؤون الاجتماعية والوزارات الأخرى التي لها علاقة بذلك . ومن المفيد أيضاً - والضروري - ان تقوم المؤسسات الخاصة (الزراعية والصناعية) بفتح معاهد مهنية تابعة لها تحت اشراف وزارة المعارف . وان تبذل العناية الفائقة - في هذه المدارس وفي جميع المدارس بالطبع - بالصحة العامة الفكرية والجسمية والعاطفية للطلاب وتهذب مشاعرهم وبخاصة من ناحية الحس الاجتماعي الايجابي البناء ومن ناحية الثقافة العلمية فتعلم اذهانهم من ايديهم وبالعكس بصورة عديمة الانقطاع . يتعلم بعضهم من بعض ومن الكتب أيضاً . هذا الى ان الممارسة الفعلية للصناعة والزراعة خير مثقف للطلاب في هذا السبيل : وهي التي تجسد امامه بوضوح وبشكل محسوس قيمة العمل في بناء صرح المجتمع الحديث وفي الحضارة الانسانية بصورة عامة .

٣ - مكافحة الأمية ونشر الثقافة العامة والتوجيه :

أ - مشكلة الأمية من المشاكل الاجتماعية الكبرى في العراق التي تستلزم تضافر الجهود المادية والفكرية من جانب الحكومة والشعب لمعالجتها . وتنصب مكافحة الأمية على تعليم القراءة والكتابة للمواطنين الذين فات اوان تعليمهم الابتدائي من الناحية الزمنية من كلا الجنسين وتزويدهم بتوجيهات عامة تتصل بصميم حياتهم وتتعلق بمعرفة مالهم من حقوق وما عليهم من واجبات وتبني لبعضهم فرصة الدراسة في مراحلها اللاحقة . نقترح ان تتعاون في هذا الشأن جميع

الاجهزة ذات العلاقة وفي مقدمتها وزارة المعارف ووزارة الارشاد . ونقترح كذلك ان يراعى في مكافحة الأمية موضوع المهنة والسن بالدرجة الأولى فيبدأ بمن هم دون الاربعين ومن تستلزم مهنتهم البسيطة اتقان مبادئ القراءة والكتابة . ونقترح أيضاً ان تساهم في حملة المكافحة (بالاضافة الى اجهزة الدولة ذات العلاقة وفي مقدمتها وزارة المعارف والارشاد) المؤسسات الاقتصادية الخاصة فتلزم كل منها تشريعياً - كما ذكرنا - بتعليم منتسبيها اوليات القراءة والكتابة . على ان يتم ذلك ضمن ساعات العمل وعلى حسابها . هذا مع العلم انه ليس لدينا احصاء دقيق لمعرفة عدد الأميين ولكن نسبتهم على كل حال تتجاوز (٧٠٪) من عدد السكان على احسن الفروض . على ان مشكلة الأمية يجب ان تحل باقصى ما يمكن من السرعة والجهد والتعاون بين الحكومة والمؤسسات الخاصة والشعب . وذلك لان حق الأميين في اتقان اوليات القراءة والكتابة التي حرّمهم اياها العهد المباد كحق للاطفال في التعليم الابتدائي الالزامي - والذي حرّمهم اياه العهد المباد أيضاً - هذا بالاضافة الى ان النظام الديمقراطي السليم يستلزم أولاً وقبل كل شيء من الناحية الثقافية ان يتقن المواطنون مبادئ القراءة والكتابة كحد ادنى (أو دون ذلك) لثقافتهم العامة من جهة وكمساعدة لهم من جهة أخرى - على قراءة ابسط التعليمات والتوجيهات في الصحف والاماكن العامة والمراسلات مع العلم ان تطبيق مبدأ التعليم الالزامي سوف يساعد كثيراً مادياً وثقافياً - على مكافحة الأمية حيث تستعمل ابنيته ومرافقه مراكز للمكافحة ويقوم معلموه بتعليم الأميين . ولا يمكن ان تكون مكافحة الأمية فعالة ونافعة إلا - كما ذكرنا - عن طريق تعاون الحكومة (باجهزتها المختلفة) والشعب بمختلف عناصره وفئاته : تقوم الحكومة بتهيئة وسائل المكافحة مادياً وثقافياً وتشريعياً . ويقوم الشعب بتعبئة امكانياته المادية والثقافية للتعليم والتعلم . وتنسيقاً للجهود في هذا السبيل نقترح

تأسيس مصلحة عامة حكومية مرتبطة بمجلس الوزراء يعهد إليها أمر الاشراف العام على المكافاة ووضع الخطط اللازمة والقيام بالدراسات العملية والاحصائية وفتح مراكز المكافاة وتجهيزها بالمعلمين وأدوات التعليم وكذلك الاتصال المباشر بمختلف الدول التي مرت بظروف تعليمية مشابهة لظروفنا للاستعانة بخبرتها . يضاف الى ذلك ان تبذل الجهود الخاصة على مستوى المنازل والمحلات والقرى والخ ... فيعلم التلاميذ آباءهم وأخوانهم الكبار واقرباءهم وتعلم التلميذات امهاتهن واخواتهن الأميات وقرباتهن . ولغرض تشجيع التلاميذ ذكورا واناثا (في مختلف مراحل الدراسة) على تعليم آباءهم وامهاتهم وذوي قرباهم الخ . . ينبغي وضع جوائز ومكافآت كما ينبغي ان تشيد ادارة المدرسة في المناسبات العامة بجهود الطلاب الذين يقومون بذلك على مرأى ومسمع من زملائهم وان تقيم احتفالات خاصة بذلك لشحذ الهمم لبذل مزيد من الجهود وتحقيق مزيد من الكسب التعليمي في هذا المضمار وان يتتفع بأئمة الجوامع والقراء كذلك . وتخصص ساعات دراسية ملائمة في المساجد والمعابد بعد اوقات الصلاة والعبادة . وتقوم مديريات معارف الأولوية بحملة منظمة لتعليم المستخدمين من كلا الجنسين في المدارس والمؤسسات التابعة لها كما تقوم مختلف الوزارات والمصالح الحكومية والقوات المسلحة وتشكيلات الشرطة والسجون والمؤسسات الخاصة بتعليم الأميين من منتسبيها والأميين الآخرين الذين يخضعون لها وان تجهزهم بأدوات المكافاة الضرورية وفي مقدمتها الورق والأقلام وان تخصص أوقات ملائمة للمكافاة يحضرها المعنيون بذلك بصورة منتظمة شريطة ان تتخذ الاجراءات الملائمة لتزويد الأميين بالاضافة الى القراءة والكتابة - بالمعلومات الاساسية الضرورية المتعلقة بالمواطنة والصحة ومبادئ العلوم والجغرافية وان يفسح المجال للذين تسمح لهم ظروفهم بمتابعة التعليم ان يتابعوه في مراحلها اللاحقة بغض النظر عن السن وعن الزمن

الذي يستغرقه ذلك على ان تؤخذ بنظر الاعتبار الخصائص المحلية لمختلف انحاء القطر والمهن المختلفة التي يتعاطاها الأميون ولغاتهم المحلية وان يوفر لكل منهم - على القدر المستطاع - الجو الاجتماعي الملائم الذي يساعد على التعلم والتعليم . ولعل من الطريف ان نذكر هنا ان كثيراً من الدول الحديثة النشأة التي

تخلصت من حكامها الخونة الرجعيين ومن الاستعمار بجميع اشكاله (سياسياً واقتصادياً بالدرجة الأولى) والتي اورثها الاستعمار تركة مثقلة بالجهل والامية قد شنت على الامة حرباً شعواء متواصلة (لاتقل ضراوة عن حربها ضد الاستعمار) في القرى والارياف والمدن وبين مختلف ارباب المهن والاعمار نساء ورجالا . وقامت بحملة واسعة النطاق عميقة الغور في هذا الباب مجتدة امكانياتها البشرية والمادية متخذة من جذوع الشجر والجدران والارض ووسائل النقل وأظهر المارة والاماكن العامة والمؤسسات الثقافية وغير الثقافية المتوافرة لديها وسائل لتعليم الأميين مبادئ القراءة والكتابة . ومستعينة بالأميين الذين تعلموا حديثاً لتعليم غيرهم وساعية في الوقت نفسه لتثبيت ثقافة الأميين المتعلمين حديثاً وتطويرها عن طريق فتح مراكز تعليمية جديدة وعن طريق وسائل النشر المختلفة . ووضعت المكافآت - المادية والمعنوية - للمعلمين والمتعلمين على السواء . واستثمرت جميع اوقات الفراغ في تعليم الأميين وفي نشر الثقافة الشعبية وفي تبسيط العلم للجماهير . واندفع افراد الشعب فيها على اختلاف مراتبهم الاجتماعية يعلمون ويتعلمون في الاماكن الحديثة البناء وفي الاكواخ البالية والدور المتهدمة وعلى ضوء القمر والشمعة ومصابيح الزيت القديمة .

ب — اما نشر الثقافة العامة والتوجيه بين الأميين فنرى ان يراعى فيه التأكيد على تهيئة الحس الاجتماعي والمشاركة الواعية البناء وتنمية الشخصية في

أطار المصلحة العامة والتأكيد على الحرية الفردية في حدود النظام وتعويد المواطنين على المثابرة والتعاون الإيجابي لخدمة الخير العام والابتعاد عن النزعات الفردية الضارة التي تتحقق على حساب المصلحة العامة لاضمن أطارها والمساهمة في التحرر الفكري التام من المفاهيم الاستعمارية في مختلف الشؤون .

ويدخل في صميم الثقافة العامة والارشاد موضوع رعاية الشباب والعناية بتنمية الهوايات والأولاع وسد اوقات الفراغ والقيام بأعمال جسمية وفكرية نافعة للفرد وللمجتمع . ويدخل في باب الثقافة العامة ايضاً تشجيع مختلف الثقافات العراقية وتطويرها وبعث الفنون الشعبية على اختلاف صورها والعناية بالأفلام التوجيهية وتبادل الزيارات الثقافية الداخلية والخارجية وتسخير الادب والفن لخدمة الشعب وتنمية النوازع الخيرة عند الانسان .

وتحتل رعاية الشباب المنزلة الأولى في هذا الباب : الشباب الذي نشاهد بين صفوفه قلقاً وشيئاً من التخرج وعدم الاستقرار وإن اختلفت حدته وعوامل حدوثه الخاصة باختلاف المؤثرات المحيية الآنية وباختلاف المهن التي يمارسها الشباب . فحدة القلق عند الفلاح مثلاً وعوامل حدوثه تختلف منها عند العامل أو الطالب أو المتسول أو « المجرم » ولكن ظاهرة القلق مع هذا منتشرة بين الجميع . هذا الى أن هناك عوامل بيئية مشتركة تثير القلق بين الناشئة على اختلاف مهنها بحكم خضوعها لتأثيرات بيئية مشتركة .

كما أن هناك عوامل سايكولوجية مشتركة تثير القلق بينها بحكم اتمائها الى مجموعة متمائلة في السن . على أن العامل العام في إثارة القلق عند الناشئة (وغير الناشئة ايضاً) بيئي اجتماعي يعود في جذوره الى التناقض الذي يلمسه الجيل الطالع بين مطامحه وآماله من جهة وبين واقع الحياة في مجتمعه من جهة أخرى : بين ما هو موجود فعلاً من تقاليد وأوضاع سياسية واقتصادية وثقافية من ناحية

وبين ما ينبغي أن تكون الحال عليه من وجهة نظره من ناحية أخرى . والجانب
الاجبائي لما ذكرناه هو نشاط الشباب النابض بالحياة ورغبته الملحة في تعديل
الأوضاع التي يشعر بفسادها وتحسسه الشديد في إحداث الإصلاح المنشود بأقصى
سرعة مستطاعة . غير أن اصطدامه بعقبات سياسية واقتصادية لا قبل له بها ولا
سيطرة له على إزالتها يزيد من حدة التناقض بين آمال الشباب وواقع الحال فينتج
عن ذلك بالإضافة الى ظواهر أخرى - القلق الذي نشاهده في العادة عند الشباب .
وكلما كان المجتمع قاسياً في مواقفه تجاه الناشئة وكلما كان قليل الاكتراث بهم
وبآمالهم وبحيويتهم وكلما ضيق عليهم الخناق ولم يفسح لهم مجال التنظيم الاجتماعي
والنقابي الحر المنبثق من إرادتهم وكلما أخفق في تهيئة الظروف المادية والفكرية
الملائمة لتوجيه طاقاتهم وجهة اجتماعية سليمة نافعة لهم ولمجتمعهم وكلما أخفقت
أجهزته السياسية في تعديل الأوضاع العامة وتطويرها لمصلحة الشعب أقول : كلما
سار المجتمع بالاتجاه الخاطيء الآنف الذكر زرع بيده بذور القلق والاضطراب
في نفوس شبابه واضطربهم على تحدي قوانينه وأنظمتهم وتقاليده . ومن الأمور
المهمة في قضية رعاية الشباب مسألة تعويدهم على مراعاة الاقتصاد فيما يستهلكون من
أموال تتعلق بالمأكل والملبس وبالكتب المدرسية الأخرى . شريطة أن يرافق ذلك
اتجاه عام من جانب الدولة وتنظيم علمي لقضايا الاستيراد . ويأتي في مقدمة ذلك
تعويدهم على الاقلال الى أدنى حد ممكن من استنزاف الثروة الوطنية في الأمور
المستوردة من الخارج بشق صورها وفي مقدمتها الملابس « المتربة » التي تدفع
بعض الشباب من الجنسين نحو « الميوعة » وما يتصل بذلك من ترهل في السلوك
وفي الخلق بالإضافة الى الاسراف في تبذير الثروة الوطنية .

إن كل الذي ذكرناه وضعت أسسه - بشكل مقصود - في مجتمعنا
العراقي الحكومات الجائرة الخائنة التي حكمت العراق قبل انبثاق ثورة ١٤ تموز

عام ١٩٥٨ ، وأملنا وطيد أن تستطيع حكومة الثورة الوطنية بالتدريج ومع الزمن أن تزيل آثاره وتقتلع جذوره عن طريق إزالة الأوضاع التي أوجدته. هذا من الناحية السلبية . أما من الناحية الايجابية فنرى أن يعاد النظر بشكل جدي في علاقات الناشئة بأفراد المجتمع الآخرين وبالمشرفين على تعليمهم وأن تبني تلك العلاقات على أساس الاحترام المتقابل والثقة المتبادلة وعلى أساس تهيئة جميع فرص الحياة الممكنة للناشئة لتساهم الناشئة بادراك ووعي - في عملية الاعداد الاجتماعى الشامل الذى بدت طلائعه بعد زوال النظام الملكى الفاسد .

إن إزالة القلق عن الناشئة يستند أولاً وقبل كل شيء على إزالته من جسم المجتمع الذى تعيش الناشئة فيه شريطة أن يرافق ذلك ويسير معه جنباً الى جنب إعادة النظر فى نظام التعليم لجعله يؤدي رسالته الاجتماعية التوجيهية التقدمية البناءة على أتم وجه : ذلك لأن الأزمة التى نشاهدها عند الناشئة - مادياً ومن الناحية الثقافية - ليست فى واقعها (بعد التحليل الدقيق) أزمة الناشئة نفسها بقدر ما هى أزمة النظام الذى يعيشون فيه ظهرت معالمها فى تصرفاتهم . ولهذا فإن أى تغيير فى النظام - الى ما هو أحسن من وجهة نظرهم - يرافقه حتماً بشكل مباشر وغير مباشر - تخفيف فى حدة تلك الأزمة سلبياً كما ترافقه اتجاهات ايجابية بناءة تبدو فى تفكير الناشئة وفى سلوكها يتسع مداها وتمتد جذورها فى العمق وفى المدى البعيد كلما تركز النظام الحسنى الجديد وترابطت أجزاؤه وتعددت صورته واتسع نطاقه .

والخلاصة : أن من أوضح مزايا الشباب استجابتهم الواعية لجميع التيارات الفكرية المعاصرة المنتشرة داخل مجتمعهم وخارجه وميلهم الايجابى لتقبل ما هو متطور منها بشكل راسخ وما هو منسجم مع آمالهم وأمانهم الرامية لخدمة أمتهم ووطنهم . وسبب ذلك بالدرجة الأولى راجع الى مرونة تفكيرهم

والى تحررهم من كثير من التقاليد والآراء الجامدة التي تسيطر على من سبقهم من أبناء المجتمع المعاصرين . فالشباب كما هو معاموم يمتاز بالحوية والنشاط من الناحيتين الجسمية والعقلية . والمجتمع بتهيئته الظروف الملائمة لشبابه في المساهمة الايجابية البناءة في تطوير أوضاعه العامة وازدهارها إنما يضع أسس تقدمه . لأن شباب اليوم شيوخ الغد ومصرفو أمور المجتمع في جميع نواحي الحياة . ولاشئ بنظرنا أكثر ضرراً بالمجتمع وبكيانه الحاضر والمستقبل من تجميد الشباب وإهماله أو تضليله والعمل على جعله منقسماً على نفسه أو غير مكترث بالشؤون العامة لمجتمعه عن طريق تهيئة الظروف له بشكل يجعل بعضه يسعى الى تحقيق مصالحه الآنية على حساب المصلحة العامة لاضمن نطاقها وعن طريق إلهائه بأمر جانبيّة أو تافهة .

٤ - البعثات :

لاشك في أن أهمية البعثات لا تقتصر على الجانب العلمي وحده بل تتعداه الى الجانب الاجتماعي المتصل بالاطلاع على معالم الحضارة والثقافة العامة لدى الشعوب الاخرى وبالاتصال المباشر بالشعوب الاخرى وأساليب عيشها وعلاقاتها الاجتماعية العامة . غير أن قيام جامعة بغداد من جهة وبالنظر للنفقات الكبيرة التي تصرفها الحكومة سنوياً على البعثات من جهة أخرى فاننا نوصي بما يلي :

أولاً - إن يغلب في إرسال الطلاب للدراسة في الخارج على نفقة الدولة التخصص بعد الدراسة الجامعية في العراق .

ثانياً - أن يراعى في اختيار الطلاب للبعثة الحكومية تخصيص نسب لألوية العراق المختلفة بحسب كثافة السكان فيها وبحسب تخلفها في مجال الدراسة الجامعية وأن يتم الاختيار من بين طلاب كل اواء على أساس معدل درجاتهم في الامتحان

الوزارى والسعي اليومي للسنتين الاخيرتين من الدراسة الاعدادية كما سنوضح ذلك عند الحديث عن قبول الطلاب لاكمال دراستهم العالية في جامعة بغداد .
ثالثاً - أن يؤكد على الدراسات العلمية العالية وبخاصة ذات العلاقة الوثيقة باعمار العراق صناعياً وزراعياً .

رابعاً - أن يقتصر في إرسال خريجي الدراسة الثانوية على الفروع التي تفتقر إليها الدراسة الجامعية العراقية وذلك اقتصاداً في النفقات وكذلك من ناحية التوجيه الاجتماعي الذي يحتاج إليه خريج الدراسة الثانوية في بلده قبل السفر للدراسة في الخارج شريطة أن تتخذ جميع الاجراءات ثقافياً ومادياً لقيام جامعه بغداد بفتح الفروع العلمية والدراسات التكنيكية التي يحتاج إليها العراق في الوقت الحاضر لكي يقتصر إرسال الطلاب للدراسة خارج العراق على مرحلة التخصص لنيل شهادة الدكتوراه أو لاجراء أبحاث على مواضيع معينة .

خامساً - أن يراعى في مكان الدراسة خارج العراق توافر الناحية العلمية الممتازة أولاً والاختصاص بالنسبة لغيره من الأقطار وكذلك قلة النفقات .
سادساً - أن يؤخذ بنظر الاعتبار في انتخاب الطلاب للبعثة الرسمية حالتهم المالية .

سابعاً - أن تستعين الحكومة بالمؤسسات الخاصة والمدارس الأهلية في إرسال الطلاب للدراسة في الخارج على نفقتها الخاصة شريطة أن تستوفي المبالغ التي صرفت على الطلاب (أثناء دراستهم) بعد عودتهم وشريطة أيضاً أن يكون لهم حق العمل في تلك المؤسسات وأن تطلق لها حرية الاختيار .

ثامناً - نقترح أن يترك موضوع البعثات للتخصص بعد الشهادة الجامعية الاولى (شهادة الليسانس أو ما يعادلها) الى الجامعة وأن يقتصر عمل وزارة المعارف على خريجي الدراسة الثانوية وذلك أولاً تخفيفاً للضغط الحاصل في مطلع

كل عام على مديرية البعثات في وزارة المعارف وثانياً لكون الجامعة أكثر استعداداً للنظر في طلبات دراسة التخصص وتقدير كفاءة المتقدمين لهامن وزارة المعارف . وما يصدق على البعثات بنظرنا يصدق على تعادل الشهادات .

ملاحظات وتوصيات :

أولاً - نرى ضرورة اختيار العناصر الكفوءة المخلصة لتتولى إدارة التعليم والاشراف عليه وتوجيهه في مستوياته المختلفة آخذين بنظر الاعتبار أن وظيفة مدير المعارف ومدير المدرسة والمفتش (كوظيفة المعلم) توجيهية تثقيفية بالدرجة الأولى: فردية جماعية في آن واحد : تعتمد على اللجان والمناقشة والاستشارة إنقاء الاستبداد والفردية من جهة وتقوم على المبادرة والحزم وتحمل المسؤولية تفادياً للتسيب والتردد من جهة أخرى . مع العلم أن المدارس معاهد للتهديب والتربية العلمية والخلقية لاوسائل للقمع والتخويف والارهاب . شريطة أن يستعان على القدر المستطاع - بالادارة وباللجان والمؤتمرات التي يساهم فيها خبراء التعليم وموظفو الدولة جنباً الى جنب مع زملائهم المواطنين الآخرين من أولياء أمور الطلاب والمعنيين بالشؤون العامة على نطاق القطر وعلى النطاق المحلي . وأن يعود التلاميذ على احترام الحرية الفردية ضمن حدود النظام وعلى العمل الفردي ضمن نطاق الجماعة وأن يسود المؤسسات التربوية روح التعاون والمحبة والاحترام بين جميع الأطراف بما فيهم الخدم والفراشون .

ثانياً - أن يعنى في المدارس المهنية بالاضافة الى إتقان المهنة الصناعية والزراعية مثلاً بقضية الثقافية العامة في الموضوعات غير المتصلة مباشرة بالاختصاص كما يعنى في المدارس الاكاديمية بالاضافة الى الثقافة النظرية بالجانب المهني الذي يربط النظرية بالعمل المنتج شريطة أن يبدأ التدريب على ذلك منذ الدراسة الابتدائية وأن يعاد النظر في مواد المنهج وفي جدول الدروس الأسبوعي وفقاً لذلك . ويرتبط

بذلك ولو بشكل غير مباشر - موضوع العناية بالأطفال المتخلفين عقلياً وبذوي العاهات وبخاصة بفاقد البصر أو السمع أو النطق وذوي النقص الجسمي :
نشرهم الرحمة والعطف ونحيطهم بالرعاية والتشجيع ونجعل الجو المدرسي مساعداً لنموهم وتوجيههم . هذا مع العلم أن الناحية المفضلة في مثل هذه الحالات ان تنشئ الدولة في مختلف الألوية معاهد خاصة لهؤلاء وتضع لهم مناهج خاصة مهنية تدريبية تعلمهم فيها المهن المناسبة وتتعهد بعد تخرجهم ان توجد لهم مصادر العيش عن طريق قيامهم باعمال نافعة يخدمون المجتمع بها ويعيشون محترمين مادياً ومن الناحية الادبية .

ثالثاً - ان التعليم الابتدائي الالزامي ومكانة الأمية ونشر التعليم الثانوي والجامعي كلها تساعد على استثمار الثروة البشرية بالاضافة الى استثمار الثروة النباتية والحيوانية والمعدنية وتطويرها .

رابعاً : بما ان التعليم بمراحله المختلفة وبانواعه المتعددة يستند بالدرجة الاولى على جهود اعضاء الهيئة التعليمية بالاضافة الى كفاءاتهم المهنية والعلمية فنرى ضرورة تشجيع العناصر الكفوة مادياً وأدياً للاقبال على معاهد اعداد المعلمين في مرحاتي التعليم الابتدائي والثانوي وذوي الاختصاص للتدريس في المرحلة الجامعية واتخاذ التدابير الايجابية للاحتفاظ بهم في حقل التعليم وللحيلولة دون هروبهم منه أو تركهم اياه . وفي مقدمة التدابير الايجابية المشجعة لقليل حصصهم الدراسية الاسبوعية ومنحهم مكافآت خاصة واجور القاء المحاضرات التي تزيد عن انصبتهم التدريسية واحترام مكاتهم الاجتماعية والمهنية . ولايتسنى تقليل حصصهم الاسبوعية في هذه المرحلة إلا باعادة النظر في طول اليوم المدرسي ومواد المنهج وحذف بعضها وتقليص بعض آخر .

مما لا شك فيه ان الدراسة الجامعية اساس متين لتزويد المجتمع بالخبراء والفنيين وذوي الاختصاص من حملة الشهادات العالية في مختلف فروع المعرفة وتوسيع البحث العلمي النظري وتطويره . ولاستطيع الجامعة ان تؤدي واجبها على احسن وجه إلا اذا سادها الاستقرار والحصانة العلمية وتوافرت لها الهيئة التعليمية ذات المستوى العلمي الرفيع والشعور بالمسؤولية امام العلم وامام المجتمع . وتوافرت لها المختبرات والاجهزة العلمية الحديثة وتوافر لها الجو الدراسي الملائم وفي مقدمته الأبنية المريحة والقاعات الملائمة والموقع الهادي البعيد عن الضوضاء . ولهذا نرى ان تتخذ الاجراءات الفعالة على الصعيدين الرسمي والشعبي لرفع كفاءة الجامعة من الناحية العلمية وذلك عن طريق تزويدها بصورة مستمرة بالعناصر الكفوءة من العراقيين وغير العراقيين وبالادوات والاجهزة المخبرية الحديثة وبانجاز ابنتها الحديثة . ومن القضايا المهمة التي تواجه جامعة بغداد في مرحلتها الراهنة - وهي جزء من - المشكلة الاجتماعية الكبرى للبلاد - قضية الاستقرار والتوجيه العام والتعاون لخدمة العلم والمجتمع بين كلياتها المختلفة من جهة وبين هذه الكليات وبين رئاسة الجامعة من جهة ثانية وبين هؤلاء جميعاً وبين الطلاب من جهة ثالثة وبين الطلاب انفسهم من جهة رابعة وبين الجامعة بمجموعها وبين المعنيين بشؤونها في اجهزة الدولة والاطراف الشعبية من جهة خامسة . ولعل اخطر قضايا الجامعة قضية الانقسام الواضح الموجود في صفوف هيئاتها التدريسية وطلابها . هذا من الناحية الادارية العامة . ويتعلق به بالطبع موضوع اختيار العمادات واعضاء مجلس الجامعة وقضية الالقباب العلمية وخاصة مرتبة الاساتذة . فقد لوحظ قبل ثورة ١٤ تموز المباركة تسبب كبير في قضية منح لقب الاستاذ لمن يستحقونه . وقد وضعت لذلك قواعد ليست جميعها على المستوى العلمي الرفيع

كما انها لم تخضع لقواعد عامة مشتركة تسير وفقها الكليات الموجودة آنذاك .
هذا بالاضافة الى كثرة خروج المسؤولين في وزارة المعارف على تلك القواعد
لاسباب غير علمية في جوهرها . ولهذا فقد تمتع فريق من اعضاء الهيئات
التدريسية في الجامعة بلقب الاستاذ بشكل مستثنى من ابسط قواعد البحث العلمي في
هذا الباب . وكان متوقعا - بعد الثورة - ان يعاد النظر في ذلك كله - لأن العلم
لا يمكن التفريط به ولان لقب الاستاذ يهيء لحامله فرصاً ادارية وعلمية واقتصادية
لا تهيأ لغيره . وكان مفروضاً ان توضع قواعد علمية راسخة وموحدة وذلك باستصدار
قانون في هذا الشأن ذي أثر رجعي أو وضع تعليمات تنطبق على ما قبلها . وقد وضعت
بالفعل قواعد معينة في هذا الباب حرمت كثيراً من المستحقين - بالمقاييس السابقة -
من لقب الاستاذ وعصمت ضمناً حملة الالقاب السابقة لانها لم تكن رجعية الاثر . ومن
قضايا الجامعة الاخرى - التي سنشير إليها في الصفحات القابلة - قضية طخيان الجانب
الادبي - الاجتماعي في دراساتها ووضع جوانب العلم والتكنيك بشكل لا يسد
حاجة العراق من جهة ولا يتسع بحيث يشمل الدراسات المتعلقة في صميم اوجهه
العمرانية وفي مقدمتها الدراسة العلمية المنظمة الرامية لاستثمار ثرواته الطبيعية
والبشرية وتقديرها . هذا بالاضافة الى ضعف التوجيه العلمي في الدراسات الادبية -
الاجتماعية من جهة وضعف الجانب التطبيقي في الدراسات العلمية من جهة أخرى .
وهناك قضية أخرى لا تقل اهمية عما ذكرناه تتعلق بالجامعة هي قضية قبول الطلاب
فيها لمتابعة دراستهم العالية وسبب ذلك برأينا هو التناقض الحاد بين كثرة
المتخرجين بالدراسة الثانوية من جهة وقلة عدد المقبولين منهم نسبياً في الجامعة
بالنظر لامكانياتها الراهنة من جهة أخرى . ويعود سبب الاقبال الكبير على الدراسة
الجامعية بالشكل الذي يتجاوز كثيراً امكانياتها الراهنة رغم توسعها المستمر بين
سنة وأخرى الى توسع التعليم الثانوي بشكل يفوق مراحل توسع التعليم الجامعي

والى ادراك افراد المجتمع لأهمية التعليم العالي ثقافياً واقتصادياً من جهة أخرى . فالطلاب الذين اكملوا دراستهم الثانوية يتوقون في الأعم الاغلب لاكمال تحصيلهم العالي . واولياء أمورهم يرغبون بدورهم ان تتاح لاولئك الطلاب فرص التعليم العالي بعد أن أتحت لهم فرص التعليم في مرحلتين سابقتين ولا يعود السبب في ذلك على ما يبدو الى الناحية الثقافية الصرفة بقدر ما يعود الى الجانب الاقتصادي الذي تهيئه شهادة التخرج لحاملها موظفاً في الدولة والمؤسسات الخاصة أو محامياً أو طبيباً يعمل لحسابه الخاص وما يتصل بذلك من مكانة اجتماعية مرموقة .

تواجه جامعة بغداد هذا الضغط المتزايد من الطلاب المتقدمين للقبول في كلياتها ومعاهدها المختلفة في مطلع العام الدراسي وتضطر تحت ضغط الظروف الى اتخاذ إجراءات آنية لمعالجة الموقف فتفتح مثلاً معاهد خاصة وتكدس الطلاب فيها وتفتح أبواب الكليات لاستيعاب أكبر عدد ممكن من الطلاب ضمن إمكانياتها . يرافق ذلك وينتج عنه حدوث عدم تناسق في توزيع الطلاب على الكليات والمعاهد وعلى الفروع المختلفة للكليات ذات الفروع الدراسية المتعددة دون أن تراعى حاجات البلد الى الاختصاص في هذه المرحلة من تاريخه . فنشاهد ضغطاً كبيراً على كلية التجارة مثلاً وفي الفروع الأدبية والاجتماعية في كلية الآداب والتربية في الوقت الذي يقل فيه الاقبال الى حد عدم سد الحاجة المطلوبة أحياناً في كلية العلوم والفروع العلمية في كلية التربية . وكثيراً ما نجد طلاباً يقبلون بفروع لائئم اتجاهاتهم الفكرية العامة فيخسرون توجيههم من ناحية ويحلون محل من هم أولى منهم بالقبول بتلك الفروع من ناحية أخرى . وتتبع الجامعة في قبول الطلاب مبدأ تعيين حصص معينة من الطلاب للكليات يتم انتقاء الطلبة فيها بحسب تسلسل درجاتهم في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية بغض النظر عن الظروف المحلية المختلفة وعن التفاوت الكبير في ملاكات المدارس المختلفة وفي أجهزتها ومرافقها التعليمية المعروفة وبغض النظر عن توزيع السكان في ألوية

العراق المختلفة الأمر الذي يؤدي - كما سنرى - الى استئثار مركز لواء بغداد بحصة الأسد من التعليم العالي يليه مركز لواء الموصل .

أما العامل الذي جعل الجامعة تتبع في القبول مبدأ تسلسل الدرجات على نطاق القطر فهو اعتبا الجامعة أن الدرجات التي يحرزها الطالب في الامتحان دليل على كفايته العلمية ومدى سعيه ومثابرته على الدرس دون أن يؤخذ بنظر الاعتبار التفاوت الموجود في ملاكات المدارس الثانوية من حيث عدد المدرسين ومن حيث كفايتهم المهنية والعلمية ومن حيث الأجهزة المختبرية واللوازم المدرسية الأخرى ومن حيث الجو الثقافي العام على النطاق المحلي ودون أن يؤخذ بنظر الاعتبار أيضاً التفاوت الكبير في ظروف الطلاب المعاشية التي يبلغ التفاوت فيها أقصى درجاته بين سكان مراكز الأولوية وسائر أنحاء العراق . هذا بالإضافة الى التفاوت الموجود بين سكان مراكز الأولوية بالنسبة لبعضها . هذا مع العلم - كما سنرى عند التحدث عن قضية الرسوب في الامتحانات الوزارية للدراسة الاعدادية - إن رسوب الطالب في هذه الامتحانات أو ضعف درجاته فيها لا يستلزم - من جهة - أن يكون ضعيف المعدلات في السعي اليومي للسنة الدراسية التي جرى الامتحان فيها أو في السنة للدراسة التي سبقتها . كما أن ضعف درجات الطالب في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية لا يستلزم - من جهة ثانية - ضعف درجاته في الكلية في حالة قبوله فيها كما سنرى . هذا مع العلم كذلك أن الدرجات التي يحرزها الطالب في الامتحان تعبير - في أحسن الفروض - عما استوعبه من القضايا التي درسها بمقدار تعلقها بأسئلة الامتحان ولا علاقة لذلك (إلاّ عرضاً وعن طريق التنبؤ فقط) بقدرته على استيعاب ما سيدرسه في صف لاحق أو في مرحلة دراسية قابلة . وما يؤيد وجهة ما ذهبنا اليه هو تفاوت درجات الطلاب ليس بين درس وآخر في الصف نفسه بل وبين الصفوف المختلفة والمراحل الدراسية أيضاً . هذا

من جهة . ومن جهة ثانية فإن المستوى التعليمي للطلاب بالشكل الذي تعبر عنه درجاتهم في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية يتأثر الى حد كبير بمستوياتهم التعليمية في سنينهم الدراسية السابقة بما فيها تلك التي صرفوها في مرحلة التعليم الابتدائي . ولاشك في أن للجو الاجتماعي العائلي وتوافر وسائل التثقيف والصحة العامة في البيت بما في ذلك الاستعانة بالتدريس الخاص وتشجيع الوالدين للطلاب على الدراسة وتقديم الهدايا المناسبة الخ أثراً كبيراً في تقدم الطلاب في دراستهم وبالتالي في نجاحهم بتفوق في الامتحان (الوزاري وغيره) . يقابل هذا من الناحية الثانية بعثرة الجهد الذي يبذله المتخلفون اقتصادياً في أمورهم الدراسية وصرف كثير من أوجه نشاطهم الفكري في أمور سلبية معطلة استلزماتها ظروفهم المعاشية الأمر الذي يؤدي بهم في كثير من الأحيان الى الحصول على درجات لا تناسب مع كفاياتهم . وقد يحصل العكس ولكن على نطاق محدود نسبياً .

يتضح مما ذكرنا أن العامل الأساسي الذي يتحكم في نجاح الطلاب وفي رسوبهم كذلك وفي اختلاف مستوياتهم في النجاح هو اختلاف ظروفهم البيئية العامة لاختلاف إمكانياتهم الفكرية الموروثة . فينتج عن تلك الظروف تفاوت في مدى الجهد الذي يبذلونه في الدراسة والتبوع وما يتصل بذلك من رغبة في مواصلة العمل . هذا بالإضافة الى تشعب هوايات الطلاب الأمر الذي يجعل متفاوتاً ما يصرفونه على دراسة المواضيع المشتركة المطلوب أداء امتحانها . وقضية الطلاب الذين يصرفون كثيراً من وقتهم في الرسم أو الرياضة أو السفرات وما هو على شاكلتها أوضح من أن تذكر . يضاف الى ذلك أن الطالب الذي يرسب في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية في أحد السنين يحصل في العادة على درجات عالية نسبياً في السنة التي تليها . لهذا نرى تحقيقاً لمبدأ العدالة الاجتماعية بين المواطنين وتخفيفاً من حدة التخلف الثقافي الذي أصاب أغلب الأولوية من جراء اتباع

سياسة القبول الحالية - أن يتم قبول الطلاب على أساس حصص تعين للألوية المختلفة حسب كثافة سكانها ثم يرتب هؤلاء بحسب تسلسل درجاتهم ضمن كل لواء . على أن تتبع ذلك في المستقبل غير البعيد زيادة حصص أبناء الفئات المحرومة والمتخلفة اقتصادياً بحسب ألويتهم ليتسنى لهم اللحاق بمن سبقهم ثقافياً بسبب حالته الاقتصادية والسياسية . وأما توزيع الطلاب على الكليات (وعلى الفروع المختلفة في الكليات التي تحتوي عليها) فترى أن يتم على أساس معدلات درجات الطلاب في المواضيع ذات العلاقة بالكلية التي يريدون أن يدرسوا فيها أو الفرع الذي يتقدمون للالتحاق به . وأما مقابلة الطلاب لاختيارهم للجامعة فنقترح الغاءها لتفاهتها بالشكل الذي تجرى فيه أو أن توضع على أسس علمية بعد تشكيل لجنة خاصة سنشير إليها لدراستها ووضع توصيات عامة بشأنها . ونقترح تفادياً للضغط والازدحام المربك على دائرة التسجيل في الجامعة وفي الكليات وتخفيفاً من حدة المركزية في التعليم وتحقيقاً لحصول مقابلة ناضجة وسليمة للمتقدمين للدراسة الجامعية أن تتألف لجنة مقابلة دائمية في مركز كل لواء برئاسة مدير المعارف وعضوية مديرات ومديري المدارس الثانوية في ذلك اللواء . على أن تذكر اللجنة بالإضافة الى من ترشحهم للقبول في الجامعة أسماء عشرة طلاب احتياط وان تشير الى عدد الأماكن الشاغرة في حالة قلة عدد المرشحين بالنسبة لحصة اللواء . وان يتم الفحص الطبي في مركز كل لواء ويشمل الطلاب المرشحين والاحتياط وذلك تفادياً للضغط والارباك اللذين تتعرض لهما الدوائر الصحية المعنية في بغداد عندما تبدأ عملية فحص الطلاب المرشحين للقبول في الجامعة . ولهذه الاجراءات من الجهة الثانية فائدة أخرى تتعلق بالاقتصاد في نفقات الطلاب (وبخاصة الفقراء منهم) اثناء تنقلهم بين أماكن سكنهم - البعيدة أحياناً - وبين العاصمة . ولكي يأخذ الموضوع شكله الطبيعي

المستقر. نقترح ان تعلن اسماء الطلاب المقبولين في كليات الجامعة (كل على انفراد) من دار الاذاعة وفي الصحف المحلية بأقصى ما يمكن من السرعة وان تبلغ الاسماء رسمياً الى مديريات المعارف لتنشرها بدورها بوسائل النشر المتوافرة لديها وان يفسح المجال للمعترضين وان يرفع الغبن عن تعرضوا له .

ولكي تكون المقابلة علمية متحررة الى الحد المستطاع من الجانب الذاتي والاحكام المبتسرة السريعة على الطلاب نقترح تشكيل لجنة من وزارة المعارف ووزارة التخطيط وجامعة بغداد (شريطة ان تمثل كلياتها المختلفة) لوضع شروط عامة للمقابلة تطبع على شكل تعليمات أو توصيات يسترشد بها اعضاء لجان المقابلة في الأولوية المختلفة . وان تؤخذ بنظر الاعتبار الظروف العامة لكل طالب على انفراد اثناء المقابلة : الهندام والصحة العامة والجراحة على التحدث ذلك لأن ابناء الطبقات الدنيا اقتصادياً يفتقرون الى ذلك لأسباب بيئية صرفة لاسيطرة لهم عليها . وفي البنات - كما هو معلوم - ميل نحو الخجل والانكماش ، وما يساعد لجان القبول على اداء مهمتها بجدارة وانصاف نقترح ان تزودها ادارات المدارس بتقارير مقتضبة سرية ودقيقة عن كل طالب اثناء دراسته في المدرسة التي تخرج بها : هو اياته . الدروس الأساسية التي اظهر تفوقاً فيها . مشاكله المدرسية العامة . علاقاته زملائه وبالبيئة التدريسية ... هذا من جهة ومن جهة ثانية نقترح ان تشكل في الجامعة لجنة تمثل فيها كلياتها المختلفة لوضع كراس يحتوى على تعريف الطالب (المتخرج حديثاً بالدراسة الاعدادية) بالدراسة الجامعية : أهدافها . نظامها . مكاتبها وكيفية استعمالها . أساليب التدريس فيها . طريقة البحث وكتابة التقارير . العيش في أقسامها الداخلية الخ ... وأن توزع نسخ كافية من هذا الكراس على لجان القبول لتوزيعها على المرشحين للقبول في جامعة بغداد . أما بعد القبول فنرى أن تولي الجامعة اهتماماً خاصاً بتوثيق الروابط بين الطلاب أنفسهم

وبين مدرسيهم وأن تستعين بنظام المرشدين بشكل فعال إذ الملاحظ أن الكثيرين من الأساتذة الجامعيين بعيدون عن تفهم طلابهم وأحياناً حتى عن معرفة أسمائهم بالرغم من تدريسهم إياهم مدة سنة دراسية كاملة أو أكثر من ذلك .

ذكرنا أن هناك تفاوتاً مريعاً بين ألوية العراق فيما يتصل بقبول أبنائها في معاهد التعليم العالي بالنسبة لبعضها وبالنسبة لكثافة السكان في كل منها الأمر الذي يؤدي الى إذواء كثير من القابليات الفكرية عند الكثيرين من أبناء الألوية المتخلفة ثقافياً ويزيد في تخلفها في الوقت نفسه بالنظر لشحة العوامل البيئية المشجعة على الدراسة والملائمة لها وفي مقدمتها الجو الثقافي العام والحالة الاقتصادية المتأخرة بالنسبة لبغداد مضافاً إليها ضعف الامكانيات الدراسية وفي مقدمتها الأجهزة المخبرية والمدرسون الخ وما يرافق ذلك وينتج عنه من حدوث اختلال كبير في توزيع الطلاب على كليات الجامعة بالنسبة لألوية العراق . وبيان الغبن الذي تتعرض له غالبية الألوية في قضايا القبول في الجامعة نقدم المعلومات الاحصائية التالية :-

تخرج بكلية الهندسة منذ تشكيلها حتى العام الدراسي ١٩٥٩/٩٥٨

(٦٨٦) طالباً موزعين على الألوية بالشكل التالي - الموصل (٣٣٣) طالباً .

كركوك (٢٦) طالباً . أربيل (١٦) طالباً . السليمانية (٢٩) طالباً . الرمادي (٢٩) طالباً . ديالى (١١) طالباً . بغداد (٢٠٣) طلاب . الحلة (٣١) طالباً . كربلاء (٣٥) طالباً . الديوانية (١٠) طلاب . الكوت (١١) طالباً . الناصرية (١٢) طالباً . العمارة (٢٢) طالباً . البصرة (١٨) طالباً . ويلاحظ أن عدد المتخرجين من أبناء الموصل وبغداد يساوي تقريباً ضعف مجموع المتخرجين من ألوية العراق الأخرى مجتمعة . وتخرج بكلية العلوم منذ تشكيلها حتى العام الدراسي ١٩٥٩/٩٥٨ (٢٠٠) طالب موزعين على الألوية بالشكل التالي :

الموصل (٤١) طالباً . أربيل صفر . السليمانية طالب واحد . الرمادي (١١) طالباً . ديالى (٦) طلاب . بغداد (١٠٦) طلاب . الحلة (٦) طلاب . كربلاء (٣) طلاب . الديوانية (٣) طلاب . الكوت (٣) طلاب . الناصرية طالبان . العمارة صفر . البصرة (٧) طلاب . ويلاحظ أن عدد المتخرجين من أبناء بغداد قد تجاوز مجموع المتخرجين من ألوية العراق الأخرى مجتمعة . وأن لواءين لم يستطع أحد من أبنائهما أن يلتحق بالكلية المذكورة حتى عام ١٩٥٤/١٩٥٥ الدراسي .

وتخرج بكلية الزراعة منذ تشكيلها حتى العام الدراسي المذكور (٢٢٣) طالباً موزعين على الألوية بالشكل التالي - الموصل (٥٣) طالباً . كركوك طالب واحد . أربيل (١٠) طلاب . السليمانية (١٨) طالباً . الرمادي (١٥) طالباً . ديالى (١١) طالباً . بغداد (٥٧) طالباً . الحلة (٨) طلاب . الديوانية (٨) طلاب . الكوت (١٢) طالباً . الناصرية (٥) طلاب . العمارة (٨) طلاب . البصرة (٧) طلاب . ويلاحظ أن طالباً واحداً تخرج من كركوك مقابل (٥٧) طالباً من بغداد وأن مجموع المتخرجين من أبناء الموصل يبلغ خمسة أضعاف من تخرج من أبناء أربيل . وأن عدد المتخرجين من أبناء بغداد يساوي مجموع المتخرجين من أبناء ألوية كركوك وأربيل وديالى والحلة وكربلاء والناصرية والعمارة مجتمعة .

وتخرج بكلية الصيدلة منذ تأسيسها حتى العام الدراسي المذكور - (٣٧٥) طالباً موزعين على الألوية بالشكل التالي - الموصل (٨٥) طالباً . كركوك (٦) طلاب . أربيل صفر . السليمانية طالبان . الرمادي طالبان . ديالى (٧) طلاب . بغداد [١٩٧] طالباً . الحلة [١١] طالباً . كربلاء [١١] طالباً . الديوانية طالبان . الكوت [٣] طلاب . الناصرية [٧] طلاب . العمارة [١٣] طالباً . البصرة [٢٩] طالباً . ويلاحظ أن عدد المتخرجين من أبناء بغداد يتجاوز نصف

مجموع المتخرجين من ألوية العراق الأخرى مجتمعة وأنه يزيد عن مجموع أبناء
الألوية مجتمعة باستثناء الموصل . وان لواءاً بكامله هو أربيل لم يتخرج من أبنائه
طالب واحد طوال تلك الفترة . وأن المتخرجين من أبناء بغداد يساوي (٩٩)
ضعفاً بالنسبة لعدد المتخرجين من كل من السليمانية والديوانية . وأن حصة لواء
الرمادي من المتخرجين لا تتجاوز (٢٦ر٠٪) من مجموع المتخرجين . وكذا الحال
في لوائي السليمانية والديوانية .

وتخرج بكلية الآداب منذ تشكيلها حتى العام الدراسي ٩٥٩/٩٥٨ [٤٠٨]
طلاب موزعين بحسب الألوية على الشكل التالي : الموصل [٦٧] طالباً . كركوك
[١٧] طالباً . أربيل طالب واحد . السليمانية طالب واحد . الرمادي [١٧]
طالباً . ديالى [٥] طلاب . بغداد [٢٥١] طالباً . الحلة [٨] طلاب . كربلاء
[١٤] طالباً . الديوانية [٥] طلاب . الكوت [٣] طلاب . الناصرية [٤]
طلاب . العمارة [٥] طلاب . البصرة [١٠] طلاب . ويلاحظ أن عدد المتخرجين
من أبناء بغداد ينقص قليلاً عن ثلاثة أمثال مجموع المتخرجين من أبناء الألوية
العراقية الأخرى مجتمعة وأنه يساوي [١٢٦] ضعفاً بالنسبة للمتخرجين من
أبناء كل من أربيل والسليمانية . وانه يساوي [٨٤] ضعفاً تقريباً بالنسبة لأبناء
الناصرية وأبناء لواء الديوانية وأبناء الكوت وأبناء لواء ديالى . وإذا تذكرنا أن
الدفعة الأولى مثلاً من طلاب كلية الآداب قد تخرجت في العام الدراسي
١٩٥٣/٩٥٢ ظهر لنا أن المعدل السنوي للمتخرجين من لواء بغداد يبلغ [٢٨]
في حين أنه يبلغ [٢٩ر٠] من أبناء كل من ألوية السليمانية والرمادي . أما بالنسبة
لكلية الزراعة التي تخرجت الدفعة الأولى منها عام ١٩٥٤/٥٣ فمن بغداد [٩٥]
مقابل [٨٣ر٠] من الناصرية . وفي كلية العلوم التي تأسست مع كلية الآداب
[٤٣ر٠] من أبناء كربلاء والكوت والديوانية مقابل [١٥] من لواء بغداد

و [٠٣] من الناصرية . وفي كلية الصيدلة التي تخرجت الدفعة الأولى منها عام ١٩٤٩/٩٤٨ تخرج من كل من ألوية السليمانية والرمادي والديوانية [١٨٪] مقابل (١٨) من بغداد .

ويظهر التفاوت المريع بين الألوية العراقية في هذه الناحية بأوضح أشكاله إذا نظرنا له بالموازنة لمجموع سكان كل لواء ومن ناحية التخلف الثقافي في الألوية المختلفة بالنسبة لبغداد ذلك التخلف الذي يكون نتيجة من نتائج تقليص التعليم عموماً واتباع سياسة القبول في الجامعة على الأساس الذي أشرنا إليه . كما أن ذلك يعمل بدوره على تثبيت أسس ذلك التخلف في المراحل اللاحقة .

يتضح مما ذكرناه أن عدد المتخرجين بالكليات الأنفة الذكر منذ تشكيل كل منها حتى العام الدراسي ٩٥٩/٩٥٨ قد بلغ [١٨٩٢] طالباً استأثرت بغداد بمقدار [٨١٤] طالباً منهم على حين أن حصة لواء الموصل كانت [٤٧٩] طالباً وكر كوك [٦١] طالباً وأربيل [٢٧] طالباً والسليمانية [٢٦] والرمادي [٦٩] طالباً وديالى [٤٥] طالباً والحلة [٦٤] طالباً و كربلاء [٨٣] طالباً والديوانية [٢٨] والكوت [٣٢] والناصرية [٤٠] والعمارة [٤٨] والبصرة [٧١] . وهذا يعني أن متخرجي لواء السليمانية مثلاً لا يزيدون عن [١٣٪] من مجموع المتخرجين وعن [٣٪] بالنسبة للواء بغداد وكذا الحال بالنسبة للواء الديوانية والكوت مع فرق ضئيل جداً . وهكذا في سائر الألوية .

ونظراً لحاجتنا الماسة لنشر التعليم ونظراً لأن إمكانيات جامعة بغداد محدودة بالنسبة لحاجة البلد وبالنسبة لعدد المتخرجين وتوخياً لتوزيع العدالة الاجتماعية في أنحاء العراق المختلفة نقترح أن يفتح فرع لكلية العلوم في السليمانية وفرع لكلية الهندسة في البصرة وفرع لكلية الآداب في الحلة وفرع لكلية الحقوق في الديوانية وأن تنظم الدراسة الثانوية بشكل يساعد على أداء مهماتها العلمية . فما زالت جامعة

بغداد رغم اكتظاظها بالطلاب بعيدة كثيراً من امتصاص العدد الملائم بالنسبة
لحاجة البلد وبالنسبة للمتخرجين بالمدارس الاعدادية . فمجموع طلابها لا يتجاوز
[١٢٥٪] من مجموع الطلاب في مرحلة الدراسة الثانوية [يوجد ٨٩٩ر١١]
طالباً وطالبة في الجامعة في العام الدراسي ١٩٦٠/١٩٥٩ و [٩٧ر٥٤٧] طالباً في
الثانوية [الفرع العلمي والأدبي والتجاري] وحوالي [١٨٪] بالنسبة لمجموع
السكان [١٩٦٠/٩٥٩] أما بالنسبة لتوزيع العدالة الاجتماعية فيتمجلى ذلك بضالة
حصص الأولوية المختلفة من خريجي الجامعة والدراسات العالية بالنسبة للواء
بغداد مثلاً وبالنسبة لكثافة السكان في كل منها وبالنسبة لتخلفها الثقافي كما
ذكرنا

هذا مع العلم أن جامعة بغداد أخذت تقبل في السنوات القليلة الماضية
[بالقياس لكتلياتها المختلفة منذ نشوء كل منها] عدداً أكبر نسبياً مما كانت عليه الحال
في السابق وهؤلاء أيضاً يمثلون مختلف فئات الشعب وعناصره المتعددة [مع
اختلاف في نسبهم إذ ما زال التفاوت كبيراً بين مختلف فئات الشعب] الأمر
الذي أدى الى أن تواجه الجامعة مشاكل جديدة كثيرة تتعلق بالادارة والتعليم
على السواء . لهذا فان جامعة بغداد تعمل في الوقت الحاضر تحت ظروف عالمية ومحلية
على جانب كبير من التعقيد والتأزم بالقياس الى الظروف التي عملب أثناءها الكليات
التي سبقت تكوين الجامعة وبخاصة قبيل وأثناء الحرب العالمية الثانية . غير أننا نلاحظ
مع هذا أن التعليم الجامعي وان اتسع نطاقه وبخاصة بعد ثورة تموز المجيدة إلا أن
نسبته ما زالت ضئيلة بالقياس الى كثافة السكان من جهة والى حاجة البلد الى
الاختصاصيين من مدرسين ومهندسين وأطباء من جهة أخرى . كما إننا نلاحظ
من الجهة الثانية أن نسبة أبناء الطبقات الدنيا اقتصادياً [الفلاحين والعمال والكسبة
وهم غالبية الشعب] وإن ازدادت كثيراً بعد الثورة إلا أنها ضئيلة للغاية

بالنسبة لمجموعهم وبالنسبة لتخلفهم بسبب السياسة الاستعمارية التي كان يتبناها
حكام العهد الملكي المنقرض وبسبب سياسة القبول المتبعة وعدم التناسق في ملاكات
المدارس الثانوية وفي أجهزتها المخبرية على الشكل المعروف .

وتلعب بنظرنا العوامل غير المباشرة الدور الحاسم في هذا المضمار : ضالة
إمكانات الطلاب [في مدارس الأقضية عامة وفي أغلب مراكز الألوية] المادية
والثقافية على الصعيد العائلي والمحلي وعلى الصعيد المدرسي في مرحلتي التعليم
الابتدائي والثانوي بالشكل الذي ذكرناه . ولو قدر لنا أن نحصي مجموع ذوي
الشهادات الجامعية في العراق على اختلاف اختصاصاتهم [وهو أمر على أهميته
البالغة يتعذر تحقيقه في مرحلتنا التاريخية الراهنة] من حيث أحوالهم العائلية
ومهن آبائهم وأوضاعهم الاقتصادية العامة لوجدنا ضالة عدد المتخرجين من أبناء
الفئات الاقتصادية الدنيا الموجودين بينهم . ويعود ذلك بالطبع في أساسه الى عدم
تكافؤ الفرض التعليمية وغير التعامية بين المواطنين . هذا مع العلم أن عدم توافر
الاحصاءات في هذا الباب لا يمنعنا من القول - مستنديين على المشاهدة - بأنه توجد
في مختلف انحاء القطر مئات العوائل المتواضعة المركز اقتصادياً ومن الفئات
الدنيا - بالمقاييس الراهنة - لم يتخرج من ابنائها طبيب او محام او مهندس ...
في حين أن بضعة عوائل يوجد بين ابناء كل منها احياناً اكثر من مهندس ومحام
وطبيب ... فكما اننا نجد مثلاً أن بعض العائلات يملك كل منها اكثر من
سيارة خاصة واكثر من مسكن مريح واكثر من رصيد واحد في المصارف فكذلك
نجد فيها احياناً اكثر من مهندس وطبيب او محام ومن بين ابنائها اكثر من طالب
في اكثر من كلية ... ثم يعمل المهندس والطبيب والمحامي على ضمان مستقبل
افضل لابنه ... وهكذا ... تثبت الأوضاع العامة وتتحجر بهذا الشكل غير
العادل الذي يشل طاقات اكثرية السكان ويدوي إمكانياتهم الفكرية الخلاقية الأمر

الذي يساعد على تأخر المجتمع بصورة عامة مادياً ومن الناحية الثقافية .
كل ذلك يستلزم إعادة النظر جذرياً في قضايا التعليم في مراحل المختلفة
من هذه الزاوية ليتسنى للمحرومين خاصة ان ينتفعوا بالتعليم وينفعوا المجتمع به
بعد ذلك .

ونرى كذلك ان تبذل جميع الجهود المادية والفكرية لتنشيط البحث
العلمي الجامعي مع التأكيد التام على الجوانب ذات العلاقة بالنهضة الصناعية
والزراعية المرتقبة كالأبحاث المتعلقة بالتعدين والتربة والثروة الحيوانية والنباتية
والتصنيع بصورة عامة وان يعاد تشكيل المجمع العلمي ويتخذ نواة للأبحاث العلمية
القادمة ويفك ارتباطه من وزارة المعارف ويلحق بالجامعة . ولا يخفى ان ذلك
الامر لا يتم - بشكل مرضي - إلا إذا بذلت الجهود المادية والفكرية اللازمة
لتزويد الجامعة بالأجهزة المختبرية الحديثة وبالمقدار الذي يسد الحاجة وكذلك
بالكتب العلمية الحديثة في مختلف اللغات الحية وإلا إذا توثقت الصلات العلمية مع
الجامعات الأخرى في مختلف الأقطار . ويتصل بذلك ويتعلق به ضرورة تهيئة المراجع
العلمية المهمة للطلاب عن طريق الترجمة الى اللغتين العربية والكردية وعن
طريق التأليف بهما وتأمين الكتب الدراسية بجعلها ملكاً للجامعة لقاء اجور معقولة
تدفع للمؤلفين والمترجمين على ان يتم بيع تلك الكتب للطلاب بأثمان معقولة .
وان تعنى الجامعة بالاضافة الى ما ذكرناه بتشجيع الثقافات المختلفة للسكان وتطويرها
ونهيئة الامكانيات المادية والمعنوية لازدهارها . وان تبدأ في الجامعة ايضاً دراسة
التخصص للماجستير والدكتوراه في الكليات التي تتوافر فيها إمكانيات دراسة
التخصص وفي الفروع التي نحن بأمس الحاجة لها من الناحية الثقافية وفي
مقدمتها ما يتعلق باعمار العراق وتطويره صناعياً وزراعياً . وان تنصب الابحاث
المقدمة في هذا الباب من حيث الأساس على حل مشاكل عملية يستعان بالجانب

النظري من أجل حلها وتستشار النظريات العلمية المعروفة بقدر تعلقها بذلك .
وأن توضع شروط للقبول في دراسة التخصص من شأنها تشجيع الطلاب الحديثي
التخرج بالجامعة وكذلك الأشخاص الذين هم في الخدمة الفعلية من حملة الشهادات
العالية سواء أكانوا في سلك التعليم أم في غيره وأن تتاح لهم الفرص الممكنة لمتابعة
درسهم النظري وتجاربهم العملية في آن واحد وأن نعطيهم الوقت المناسب
لذلك آخذين بنظر الاعتبار ظروفهم العامة وطبيعة الأبحاث التي يقومون بها وأن
نقلل - الى الحد الأدنى - من روتينات التعليم المعروفة الشائعة في مرحلة الدراسة
قبل التخصص : وإذا استلزم الأمر ان يتصل هؤلاء الباحثون - عن طريق الجامعة
- بذوي الاختصاص خارج القطر او أن يقوموا بزيارة مناطق ذات علاقة بابحاثهم .
ويجب ايضاً ان تسدى لهم الجامعة التسهيلات الممكنة اللازمة وان تستثمر
الاتفاقيات الثقافية المعقودة بين العراق والدول الأخرى الى حدها الأقصى في
هذا المجال وان يستفاد على القدر المستطاع من إمكانيات الهيئات الدولية الخاصة
وفي مقدمتها اليونسكو .

ذلك ما يتعلق بدراسة المشاكل المتصلة مباشرة او بطريقة غير مباشرة
بالعلوم الطبيعية بمختلف فروعها . اما المشاكل الاجتماعية والتاريخية والأدبية
فنقترح - مع مراعاة إمكانياتنا الراهنة وسيراً على المبدأ نفسه - ان تقتصر [في هذه
المرحلة بالذات] على القضايا ذات العلاقة المباشرة بأحوال مجتمعنا الراهنة وان
تهدف الى النهوض بالمجتمع وإثارة وعيه العلمي في بحث مشكلاته الاجتماعية
وأن يركز البحث في امور نظرية صرفة ريثما نستنزف البحث في القضايا ذات الواقع
الموضوعي المستندة بالطبع على البحث العلمي النظري - وهو امر يحتاج دون
شك الى جهود مادية وفكرية متواصلة والى وقت ليس بالقصير .

نقترح فيما يتعلق باستقبال الجامعة سنوياً لخريجي الدراسة الاعدادية للقبول في كلياتها ان يزداد ارتباط الجامعة بمديرية التعليم العامة وبمديريات المعارف في الألوية للتعرف - قبل سنة دراسية واحدة على الأقل - على مجموع طلاب الفروع المختلفة في الألوية المختلفة لتحضير اماكن لهم في الجامعة بشكل تقريبي في السنة اللاحقة . وهكذا تفادياً للحلول الآنية المرتجلة في مطلع كل عام . كما نقترح ايضاً من الجهة الثانية ان يعاد النظر جذرياً في التعليم الثانوي وأن يوزع الطلاب توزيعاً علمياً على فروع الدراسة الثانوية المختلفة مع اخذ حاجات البلد الآنية والبعيدة المدى بنظر الاعتبار .

وهناك امر تربوي آخر على جانب كبير من الأهمية فحواه ان هناك فجوة كبيرة بين الدراسة الجامعية وبين مرحلة الدراسة الثانوية تتجلى هذه الفجوة في كل من نوع الدراسة ومقدارها الأمر الذي يجعل كثيراً من الطلاب في العادة أثناء انتقالهم الى مرحلة الدراسة الجامعية يعانون أزمة نفسية [قد تكون حادة في كثير من الأحيان] بسبب المشاكل الدراسية التي يواجهونها وفي مقدمتها إجراءات لم يألفوها من قبل مثل كثرة المواد التي يدرسونها بالاضافة الى اسلوب المحاضرات والاعتماد على اكثر من كتاب مقرر وكذلك الاستعانة بالمصادر الخارجية والمكتبات وما يرافقها من القيام بكتابة التقارير واستعمال الأجهزة المختبرية المعقدة نسبياً وما يجري مجراها . هذا بالاضافة الى ما يتعرض له الكثيرون منهم من مشاكل ناتجة عن الاختلاف بين نظام التعليم الثانوي والنظام الجامعي فيما يتعلق بمسؤوليات الطلاب وعلاقتهم بالادارة وبهيئة التدريس وكذلك الجو الاجتماعي الجديد في مدينة بغداد [حيث ينحصر التعليم العالي] الذي لم يألفه كثير من الطلاب [وال طالبات بصورة خاصة] لاسيما الذين نشأوا وترعرعوا في المدن الصغيرة . لهذا نرى ان يخصص درس واحد اسبوعياً على الأقل او

درسان اسبوعياً في منهج الدراسة الثانوية لغرض تهيئة الطلاب للدراسة الجامعية وتقليص الفجوة - من الناحية النوعية - بين الدراستين الثانوية والجامعية .

ولكي نقضي على القطيعة التي نشاهدها الآن بين الدراسة الجامعية والدراسة الثانوية نقترح (بالاضافة الى ما ذكرناه) عقد مؤتمرات سنوية يحضرها (على الصعيد الاداري) عمداء الكليات ومديرو المدارس الثانوية ومديراتها وممثلون عن ديوان وزارة المعارف للتداول بشأن الادارة المدرسية الجامعية والادارة المدرسية في مرحلة التعليم الثانوي لايجاد روابط بين الادارتين . اما على الصعيد الدراسي فنرى ان تعقد ايضاً مؤتمرات سنوية يحضرها ذوو الاختصاص من اساتذة الكليات المختلفة ومدرسو الفروع المختلفة في الدراسة الاعدادية والمفتشون الاختصاصيون لتبادل وجهات النظر حول موضوعات منهج الدراسة الثانوية وما يقابلها في مرحلة الدراسة الجامعية : فنشهد سنوياً مثلاً مؤتمر مدرسي اللغة العربية ومدرسي اللغة الانكليزية والكيمياء والرياضيات ... الخ شريطة ان تنشر مقررات تلك المؤتمرات وما يلقي فيها من ابحاث وما يجري اثناءها من مناقشات وان توزع على مديريات معارف الألوية وعلى المدارس الثانوية التابعة لها . هذا من جهة . ومن جهة ثانية فانه بالنظر للقطيعة التي نشاهدها بين مدرسي الموضوعات المختلفة (في مرحلة الدراسة الثانوية والجامعة خاصة) بحيث لايعلم مدرس الرياضيات مثلاً ما يدرسه زملاؤه وما يتعرض له الطلبة من إرهاق بنتيجة ذلك (حيث يعتبر كل مدرس إن درسه يجب ان يحتل الصدارة في سعي الطلبة وفي واجباتهم البيتية) لذلك نقترح ان تعقد مؤتمرات على الصعيد المدرسي بين مختلف المدرسين مرتين في السنة على الأقل لتنسيق اعمالهم وتوحيد جهودهم وتوجيه طلابهم التوجيه التربوي السليم .

ويتعلق بما ذكرناه - ولو بشكل غير مباشر - ما يجنيه المساهمون في تلك المؤتمرات من نفع متبادل ومن خبرة مشتركة على الصعيدين النظري والواقعي على السواء : ينتفع المدرسون من بعضهم كما ينتفع المدرء أيضاً الأمر الذي يعود - في المدى البعيد - على عملية التعليم نفسها بالنفع والتطور وعلى الطلاب بالتوجيه الصائب وبالاقتصاد في الجهد المادي والفكري وبتعزيزه ايضاً . ذلك لأن اختلاف المديرين (وتناقض بعضهم احياناً) في اساليب الادارة والضبط وفي علاقاتهم بأعضاء الهيئة التدريسية وبالطلاب من جهة واختلاف المدرسين (وتناقض بعضهم احياناً) في اساليب التدريس وفي تقدير المواضيع التي يدرسونها بالنسبة للمواضيع الأخرى من جهة ثانية تنعكس جميعها على الطلاب الأمر الذي يؤدي في كثير من الأحيان الى فقدان الطالب قدرته على التفكير المستقل بنتيجة تمزيق شخصيته وإضعاف تماسكها حيث تعدد مظاهرها بتعدد المدرء والمدرسين مما يعود على التعليم وعلى المعلمين والمتعلمين بأوخم العواقب .

وللجامعة - وبخاصة في الظروف الراهنة - رسالة أخرى (لاتقل اهمية عن رسالتها في التدريس) تتعلق بالبحث والاستقصاء نظرياً ومن الناحية التجريبية . على ان قضايا البحث - وبخاصة النظري منه - تستلزم مزيداً من الوقت والتفرع وتهيئة جميع وسائل البحث وظروف التشجيع مادياً ومن الناحية المعنوية . هذا مع العلم ان البحث يجري احياناً داخل الجامعة واحياناً خارجها بل وخارج العراق . كما ان الباحث يقوم به بشكل جماعي احياناً أخرى . مع العلم ان التوصل الى نتائج جديدة في البحث العلمي امر لم يعد على جانب كبير من التعقيد وبخاصة في هذا الزمن الذي انتشرت فيه الأبحاث العلمية على نطاق كبير في مختلف الأقطار . ولا بد في اول الأمر من بدايات متواضعة تمهد دون شك الى نتائج اعمق واوفى .

ولا بد من القول في هذه المناسبة أن العهد الأسود المباد لم يتح - بالمقدار الكافي - للباحثين العراقيين مجال البحث العلمي ولم يهيء لهم الظروف الملائمة للاستقصاء والدراسة النظرية والتطبيقية . ولم يوفر الأجهزة المختبرية الضرورية بالمقدار اللازم ولم ينشئ مراكز للبحث جديرة به . فقد عزل الباحثين - بشكل غير مباشر في الأعم الأغلب - عن المجتمع وعزل العلم عن الصناعة والزراعة وعن الاقتصاد الوطني وبالع في الاستعانة بالخبراء الأجانب المستعمرين واضعف ايمان الشعب بقدرة الباحثين العراقيين على الانتاج والابداع الأمر الذي ادى الى تبضيع المعرفة العلمية وتجزئتها والى بعثرة جهود الباحثين وعزلهم عن بعضهم وعن الصناعة والزراعة . وقد ساعد بهذه الطريقة - على زيادة انعزال الباحثين - والمثقفين عموماً - عن المساهمة الايجابية البناءة في تطوير البلد ورفع كفاءته الانتاجية ولهذا فان الدولة باجهزتها ذات الاختصاص وعلى رأسها جامعة بغداد وكذلك المؤسسات الخاصة الزراعية والصناعية مدعوة لتوفير الجو العلمي الملائم للبحث وفتح مراكز متعددة له في مختلف انحاء الجمهورية وتزويد هذه المراكز بالأجهزة المختبرية اللازمة والقيام بدراسة عملية احصائية شاملة لمختلف مشاكل العراق وبخاصة في حقل الصناعة والزراعة والصحة العامة والثقافة وتكوين اتصالات علمية وزيارات لمختلف مراكز البحث المشابهة في الدول الأخرى والانتفاع بخبرتها النظرية والعلمية في هذا السبيل . ولا بد للجامعة بالدرجة الأولى ان تعنى عناية فائقة بالعلوم المختلفة - نظرياً وتطبيقياً وتشجيع العلوم التي تساعد على استثمار ثروات العراق المعدنية والنباتية والحيوانية وتطويرها وفي مقدمة ذلك علم الجياوجيا وعلوم الكيمياء والفيزياء والرياضيات والكيمياء الجيولوجية والفيزياء الجيولوجية والانتفاع بالطاقة النووية في الطب والصناعة والزراعة . على ان يكون الهدف العام من ذلك بالدرجة الأولى إتقان معرفة القوانين الأساسية لتوزيع

الثروة المعدنية في باطن الأرض وإعداد الخرائط الجيولوجية الملائمة لمختلف قطاعات
القشرة الأرضية في مختلف أنحاء العراق ومعرفة فن التفاعلات الكيميائية التي تؤدي
إلى تكوين الفلزات ومعرفة طرائق اكتشافها والأدلة النظرية على توافرها وكذلك
تركيب الصخور في القسم الشمالي من العراق . واستخدام تلك المعرفة أيضاً في
تطوير الزراعة وتحسين الوراثة الحيوانية والنباتية والتربة وإنتاج الأسمدة الكيماوية
ومبيدات الحشرات والأعشاب الضارة الخ وتطوير الري ونحن واثقون أن باستطاعة
الباحثين العراقيين - كغيرهم - أن يقدموا خدمات جليلة لبلدهم البكر في جميع مجالات
الحياة . أما من الناحية الاجتماعية فنقترح أن تقوم كليات الحقوق والآداب
والتجارة والاقتصاد والفروع الأدبية والاجتماعية في كلية التربية بأقامة روابط
فكرية عامة فيما بينها تتعلق بتوحيد أساليب البحث وبمحتويات مناهج الدراسة
بشكل يؤدي أكبر خدمة مستطاعة للشعب العراقي والحكومة في معالجة المشاكل
الكبرى الراهنة اقتصادياً وقانونياً ومن ناحية الأبحاث التاريخية وأن ترتبط الدراسات
وأساليب التدريس في هذه الكليات بالكليات العلمية وبأساليب التدريس فيها
وأن يفسح المجال واسعاً أمام الاقتصاديين بالدرجة الأولى ويأتي بعدهم الحقوقيون
في دراسة إمكانيات البلد الراهنة في مجال الثروة البشرية بمقدار تعلقها بالعلم
والتكنيك والعمل على إيجاد روابط قانونية شعبية تنظم علاقات الناس ببعضهم
بشكل يساعد على إطلاق قوى الإنتاج إلى حدّها الأقصى ويساهم بشكل إيجابي
فعال بالتعاون مع العلم والتكنيك في عملية إعمار البلاد في جميع نواحيها . وأن
يتعاون مع هؤلاء في أداء هذا الواجب الوطني الكبير المختصون بعلم الاجتماع
والنفس وعلم الأجناس البشرية . وإن تهى جامعة بغداد للكليات الأنفة الذكر
وللمختصين في الموضوعات المشار إليها جميع لوازم البحث مادياً ومن الناحية
الثقافية .

٦ - التعليم الاهلي والاجنبي :

لاشك في أن التعليم الأهلي (بمراحله المختلفة للبنين والبنات وبقسميه الصباحي والمساءتي) يساهم كثيراً في تخفيف الضغط عن مدارس الحكومة بامتصاصه مقداراً كبيراً من الطلاب والطالبات . غير أن سيطرة الناحية التجارية عليه وقلة عدد اعضاء هيئاته التدريسية وما يرافق ذلك من ضعف في الادارة والتوجيه العام ومستوى الطلاب من الناحية العلمية كل ذلك يستلزم إعادة النظر فيه بصورة جدية وتوجيهه وجهة سليمة علمياً واجتماعياً مع ضمان مقدار معقول من الربح للمشرفين عليه . ويتجلى ضعف الطلاب من الناحية العلمية بكثرة الرسوب الذي نشاهده عند المشتركين منهم في الامتحانات الوزارية . فقد اشترك من المدرسة الجعفرية الأهلية في الامتحان الوزاري ١٩٥٥/٩٥٤ من الفرع العلمي (٤٤) طالباً نجح منهم (٦) طلاب ومن الأدبي (٤٠) طالباً لم ينجح منهم طالب واحد . وفي ١٩٥٦/٩٥٥ اشترك من الفرع العلمي (٣٣) طالباً نجح منهم (٣) طلاب ومن الأدبي (٣٣) نجح (٣) طلاب . وفي عام ١٩٥٧/٩٥٦ اشترك من الفرع العلمي (٥١) طالباً نجح منهم (٧) طلاب ومن الأدبي (٣٣) نجح طالبان ومن مدرسة التفيض الأهلية (الفرع العلمي) ١٩٥٥/٩٥٤ اشترك (٢٢) طالباً لم ينجح منهم احد . وفي ١٩٥٦/٩٥٥ اشترك (٤١) طالباً لم ينجح منهم إلا طالب واحد . وفي ١٩٥٧/٩٥٦ اشترك (٣٩) طالباً نجح منهم (٣) طلاب . ومن الفرع الأدبي ١٩٥٥/٩٥٤ اشترك (٥٥) طالباً نجح منهم (٤) طلاب وفي عام ١٩٥٧/٩٥٦ اشترك (٥٤) طالباً نجح منهم (٣) طلاب فقط . هذا في هاتين المدرستين الكبيرتين اللتين تغلب عليهما الناحية الثقافية العامة وتقل فيهما الناحية التجارية التجارية الى حدها الأدنى . اما في المدارس الأهلية الأخرى فإن نسبة النجاح تقل عن ذلك بكثير وتبلغ نسبة

الرسوب درجة مربعة . هذا مع العلم ان مشكلة الرسوب في المدارس الأهلية جزء من مشكلة الرسوب بصورة عامة . وهي في جوهرها وجه من وجوه مشكلة الامتحانات كما سنرى . ومرد ذلك بالدرجة الأولى الى ضالة عدد اعضاء الهيئة التدريسية وضعف الكثيرين منهم عملياً ومهنياً وازدحام الطلاب في الصفوف وكثرة غيابات المحاضرين والمشاكل الناجمة عن اجور المحاضرات وتحديد ساعاتها ... ولكي ندرك ما تحدثه قلة عدد المدرسين بالنسبة لعدد الطلاب في المدارس الأهلية نذكر المعلومات الاحصائية التالية :

بلغ في عام ١٩٥٩/١٩٦٠ مجموع طلاب المدارس الثانوية الأهلية (٤٣٥٦١) منهم (٢٢٩٦٢) طالباً و (١٥٩٣) طالبة في حين ان مجموع المدرسين كان (٢٢) مدرساً و (١٢) مدرسة .

ذلك ما يتعلق بالتعليم الأهلي . أما التعليم الاجنبي فنرى ان تراقبه وزارة المعارف مراقبة دقيقة من حيث مناهجه الدراسية وطلابه ومن حيث اعضاء هيئاته التدريسية وان يقتصر فتح للمدارس الأجنبية على بعض المدن العراقية وان تراعى في ذلك الحاجة الماسة دون غيرها .

مشكلة الرسوب في الامتحانات الوزارية :

تحتل قضية الرسوب في الامتحانات بصورة عامة مركزاً أساسياً في حقل التعليم عند كثير من الامم . ذلك لما لها من أثر كبير مادياً ومعنوياً على الراسبين انفسهم وعلى المجتمع بالاضافة الى ما تلحقه من اضرار مادية جسيمة (يتفاقم خطرها بزيادة نسبة الراسبين) بمالية الدولة . فلا غرابة ان قام المختصون والمسؤولون في كثير من الدول بدراسات علمية احصائية لهذه الظاهرة للتعرف على اسبابها العامة والخاصة تمهيداً لايجاد الحلول السليمة لمعالجتها .

اما في العراق فعلى الرغم من كثرة عدد الطلاب الراشدين سنوياً وبخاصة في الامتحانات الوزارية ، فان قضية الرسوب نفسها لم تصبح مشكلة بنظر المشرفين على شؤون المعارف ولم تدرس ولو دراسة أولية . وسبب ذلك يعود بالدرجة الأولى الى عدم اكتراث حكومات العهد المباد بمستقبل الجيل الصاعد وبمصالح الشعب عموماً لذلك نرى ضرورة تشكيل لجنة مركزية لدراسة الرسوب في الامتحانات الوزارية تساهم فيها وزارة التخطيط ووزارة المعارف وجامعة بغداد . وبما ان مشكلة الرسوب تتعلق بقضية الامتحانات بصورة عامة لذلك نرى ان تدرس قضية الامتحانات (وبخاصة الوزارية منها) من حيث الأساس وان تدرس قضية الرسوب من حيث هي وجه من وجوها . وتعلق بقضية الرسوب مشكلة الغش في الامتحانات وما يرافقها من مالبسات واعتداءات تقع اثناء الامتحانات . ولكي تتجلى أماننا هذه المشكلة التربوية العويصة نورد المعلومات الاحصائية التالية : -

اشترك في الامتحانات الوزارية للدراسة الاعدادية في عام ١٩٥٢/٩٥١ (٤٣٨٣) طالباً رسب منهم (٢٢٠٤) طلاب . اي اكثر من نصفهم وفي عام ٩٥٢/٩٥٣ (٤٥٨٩) طالباً رسب منهم (٢٨٨٠) . اي اكثر من نصفهم ايضاً . وفي عام ١٩٥٥/٩٥٤ (٥٣١٠) طلاب رسب منهم (٣٦٩٧) اي زهاء الثلثين . وفي عام ٩٥٥/٩٥٦ (٦٥٤١) رسب منهم (٣٩٨٨) اي اكثر من نصفهم . وفي عام ١٩٥٧/٩٥٦ (٦٤٠٨) طلاب رسب (٣٢٨٩) اي اكثر من نصفهم . وفي عام ١٩٦٠/٩٥٩ (١٢٥٢٦) رسب منهم (٦٥٣٤) اي اكثر من نصفهم . واذا علمنا ان معدل ماتفقه الدولة - من ميزانيتها العامة - على التلميذ الواحد في مرحلة الدراسة الثانوية رهء (٤٠) ديناراً سنوياً ظهرت لنا فداحة الاضرار المادية الناتجة من الرسوب - بالاضافة الى الاضرار

الأخرى المادية والمعنوية المتعلقة بالطالب الراسب نفسه وبالمجتمع بصورة عامة -
ولتوضيح ذلك بلغة الأرقام نذكر بمقدار ما يتعلق الأمر بالطلاب الراسبين في
الامتحان الوزاري في السنوات المشار إليها: ان الدولة انفقت هدرأ زهاء
(٦٥٠.٠٠٠) دينار . وإذا أضفنا الى هذا المبلغ مبالغ اخرى تتجاوزه فيما يتعلق
بالطلاب الراسبين في الامتحانات غير الوزارية في السنوات الآنفه الذكر ظهر لنا
بأجلى وجه مقدار التبذير في هذه الناحية . وتوضيحاً لهذه النقطة بالذات دعنا
ننظر موضوع النفقات غير المجدية على الراسبين من زاوية اخرى : بلغ عدد
الناجحين في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية في العام الدراسي ١٩٥٦/١٩٥٧
(٢١٩) في حين ان مجموع تلاميذ الصف الأول الابتدائي - في مختلف انحاء
العراق - في عام ١٩٤٦/٤٧ كان (٤١٢٠٨) تلميذاً . أي ان مجموع التلاميذ
الذين تركوا المدرسة بسبب الرسوب ولأسباب اخرى في مرحلتى التعليم الابتدائي
والثانوي بين العامين الدراسيين المذكورين بلغ (٣٩٠٧٩) تلميذاً . وبلغ عدد
الناجحين في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية في العام الدراسي ١٩٥٥/١٩٥٦
(٢٥٥٣) تلميذاً في حين ان مجموع تلاميذ الصف الأول الابتدائي - في مختلف
انحاء العراق - في عام ١٩٤٥/١٩٤٦ كان (٣٤٧٥٠) تلميذاً . ومعنى ذلك أن
التلاميذ الذين تركوا المدرسة بسبب الرسوب ولأسباب اخرى في مرحلتى التعليم
الابتدائي والثانوي بين العامين الدراسيين المذكورين بلغ (٣٢١٩٧) تلميذاً .
وبلغ عدد الناجحين في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية في العام الدراسي
١٩٥٤/١٩٥٥ (١٦١٣) تلميذاً . في حين ان مجموع تلاميذ الصف الأول الابتدائي
- في مختلف انحاء العراق - في عام ١٩٤٤/١٩٤٥ كان (٢٧٠٦٥) تلميذاً .
وهذا يعني ان التلاميذ الذين تركوا الدراسة بسبب الرسوب ولأسباب أخرى في
مرحلتى التعليم الابتدائي والثانوي بين العامين الدراسيين المذكورين بلغ

(٢٥٤٥٢) تلميذاً . ومعنى ذلك ان مجموع التلاميذ الذين تركوا الدراسة بسبب الرسوب ولأسباب اخرى في السنوات الدراسية المذكورة يبلغ عدداً مخيفاً ضخماً . واذا علمنا أن معدل ما تنفقه الدولة على الطالب في مرحلتي الدراسة الثانوية والمتوسطة يبلغ زهاء (٣٥) ديناراً في السنة . واذا فرضنا أن نصف هذا العدد الضخم ترك المدرسة بسبب الرسوب وإن الطالب من هؤلاء الراشدين قد رسب مرتين - من حيث المعدل - أثناء دراسته الابتدائية والثانوية - بما في ذلك الامتحان الوزاري للدراسة الابتدائية والمتوسطة والثانوية - اتضحت لنا فداحة ما انفقته عبثاً ميزانية الدولة في السنوات الدراسية المذكورة . على أن ذلك كله يحدث - على فداحته - بشكل متفاوت في مختلف الوية العراق وفي مختلف انحاء كل لواء على حدة . وتتجلى قضية الرسوب بأبشع اشكالها اذا أضفنا الى نسب الرسوب في الامتحانات الوزارية الآنفه الذكر نسباً رسوبية اخرى (ذكرنا بعضها) تعرض لها الطلاب في امتحاناتهم المدرسية في الصفوف التي تسبق مرحلة الامتحانات الوزارية . فكثيراً ما يدخل الصف الأول كما رأينا وسنرى في مرحلة الدراسة الابتدائية عدد كبير من الطلاب يتعرض الكثيرون منهم الى رسوب متدرج يبلغ أحياناً اكثر من نصف عددهم في الصف المنتهي من الدراسة الاعدادية ومن ثمة يرسب زهاء نصف هذا النصف في الامتحانات الوزارية . ومن الملاحظ أن نسبة الرسوب عند البنات اكثر منها عند البنين وانها في الفرع الأدبي اقل منها في الفرع العلمي . وفي الدروس العلمية اكثر منها في الدروس اللغوية والاجتماعية . وفي الأقضية اكثر منها في مراكز الألوية . وفي الألوبة المتقدمة ثقافياً اقل منها في الألوية الأخرى . مع تفاوت ملحوظ في النسب بين الألوية يلفت النظر تعود أسبابه بالدرجة الأولى الى تفاوت مستويات المدارس من ناحية الهيئات التدريسية والأجهزة المختبرية من جهة والى التفاوت في الظروف الثقافية المحلية واختلاف الأوضاع الاجتماعية

والمعاشية من جهة أخرى . وبقدر ما يتعلق الأمر بقلة عدد أعضاء الهيئات التدريسية في كثير من الوية العراق نذكر على سبيل المثال المعلومات الاحصائية التالية فيما يتعلق بالسنوات الدراسية التي جرت فيها الامتحانات الوزارية للدراسة الاعدادية (بمقادير رسوبها التي أشرنا إليها) :

بلغ مجموع الشواغر في إعدادية البنين في لواء السليمانية مثلاً للعام الدراسي ١٩٥٢/٩٥١ : في اللغة العربية (٣) مدرسين (اي حوالي ٧٠ ساعة اسبوعياً) وفي اللغة الانكليزية مدرس وفي الاجتماعيات (١٢) ساعة في الاسبوع . وفي عام ١٩٥٣/٩٥٢ في اللغة العربية (٨) ساعات في الأسبوع وفي الاجتماعيات (٢٤) ساعة اسبوعياً وفي عام ١٩٥٤/٩٥٣ الرياضيات مدرسان . وفي عام ١٩٥٥/٩٥٤ في اللغة العربية (٢١) ساعة اسبوعياً وفي اللغة الانكليزية (١٠) ساعات اسبوعياً . وفي الرياضيات (٦٠) ساعة اسبوعياً . وفي عام ١٩٥٦/٩٥٥ في اللغة الانكليزية (٨) ساعات في الأسبوع وفي الرياضيات (٢٥) ساعة اسبوعياً . وفي الطبيعيات (١٣) ساعة اسبوعياً . وفي الاجتماعيات [١١] ساعة في الأسبوع . وفي عام ١٩٥٧/٩٥٦ في اللغة الانكليزية [٣٠] ساعة في الأسبوع . وفي الاجتماعيات [٢٦] ساعة في الأسبوع . اما في إعدادية البنات فكان مجموع الشواغر : ١٩٥٢/٩٥١ في اللغة العربية [١٨] ساعة اسبوعياً وفي اللغة الانكليزية [٤٤] ساعة اسبوعياً وفي الرياضيات [١١] ساعة اسبوعياً وفي عام ٩٥٣/٩٥٢ في الرياضيات [٢٥] ساعة اسبوعياً و [٧] ساعات اسبوعياً في الاجتماعيات و [٤] ساعات اسبوعياً في الطبيعيات . وفي عام ١٩٥٤/٩٥٣ في اللغة العربية [١٤] ساعة اسبوعياً . وفي عام ١٩٥٥/٩٥٤ في اللغة العربية [٢٧] ساعة اسبوعياً وفي اللغة الانكليزية [١٢] ساعة اسبوعياً وفي الاجتماعيات [١٥] ساعة اسبوعياً . وفي عام ١٩٥٦/٩٥٥ في اللغة العربية [١٩] ساعة اسبوعياً وفي اللغة الانكليزية [١٤] ساعة . وفي الطبيعيات [١٠] ساعات اسبوعياً . وفي

الاجتماعيات [٢١] ساعة اسبوعياً . وفي عام ١٩٥٧/٥٦ [١٨] ساعة اسبوعياً في اللغة الانكليزية و [١٢] ساعة اسبوعياً في الرياضيات و [١٤] ساعة اسبوعياً في الطبيعيات . وبلغ مجموع الشواغر في ملاك المدارس الاعدادية [للبنين والبنات] الموجودة في لواء اربيل للسنوات الدراسية الآنفه الذكر [١٩٥١/٥٠ - ١٩٥٦ / ١٩٥٧] : اللغة العربية [٥] مدرسين اي زهاء [١٢٠] ساعة في الأسبوع . اللغة الانكليزية [١٣] مدرساً او حوالي [٣١٢] ساعة اسبوعياً . الرياضيات [٦] مدرسين او [١٤٤] ساعة اسبوعياً . الاجتماعيات [٩] مدرسين او [١٥٦] ساعة في الاسبوع . الطبيعيات [٦] مدرسين او [١٤٤] ساعة اسبوعياً . وهذا يعني ان طلاب ثانوية السليمانية للبنين في مختلف الصفوف لم يدرسوا من حيث المعدل - إلاّ عرضاً وعن طريق المحاضرات [في الفترة الواقعة بين عامي ١٩٥٢ و ١٩٥٦] [١٨] ساعة في الأسبوع في موضوع الاجتماعيات وفي اللغة الانكليزية و [٣٣] ساعة في درس اللغة العربية [٤٦] ساعة في الرياضيات . اما في ثانوية السليمانية للبنات فعلى الشكل التالي : [١٩] ساعة اسبوعياً في درس اللغة العربية و [٢٠] ساعة في اللغة الانكليزية و [١٧] ساعة في الرياضيات و [١٤] ساعة في الاجتماعيات .

وأما في كل من ثانوية أربيل للبنين والبنات فعلى الشكل التالي : في اللغة العربية [٦٠] ساعة اسبوعياً وفي كل من الرياضيات والطبيعيات [٢٩] ساعة اسبوعياً . وفي اللغة الانكليزية [٦٢] اسبوعياً وفي الاجتماعيات [٣١] في الاسبوع . واذا نظرنا الى نسب الرسوب في الامتحانات الوزارية للدراسة الاعدادية في اللوائين المذكورين في ضوء الشواغر الآنفه الذكر ظهرت امامنا علة حدوث اغلب حالات الرسوب في الموضوعات التي لم يدرسها الطلاب الا عرضاً بسبب وجود الشواغر ، هذا مع العلم ان الجور على الطلاب في اللوائين المذكورين

يصبح مضاعفاً في موضوع اللغة العربية . ومع العلم أيضاً - من الجهة الثانية - ان معدل درجات الطالب في سعيه اليومي في الصف المنتهي من مرحلة الدراسة الاعدادية تعبر عن سعيه المدرسي اكثر مما تعبر عنه معدلات درجاته في الامتحان الوزاري . وكذا الحال اثناء دراسته في الصف الذي سبق الصف الذي اجري الامتحان الوزاري فيه . هذا مع العلم كذلك ان الباحث في هذه القضايا كثيراً ما يعثر على امور تسترعي الانتباه في هذا المجال . ولبيان البون الشاسع بين معدل درجات الطالب في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية وبين معدل سعيه اليومي اثناء السنة الدراسية التي يقع الامتحان الوزاري في نهايتها من جهة وبين ذلك كله وبين معدل درجاته في امتحاناته المدرسية في السنة الدراسية التي سبقتها من جهة ثانية نقدم المعلومات الاحصائية التالية :-

اشتركت في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية ١٩٥٥/٩٥٤ من ثانوية الكاظمية للبنات طالبة معدل درجاتها في الصف الرابع الثانوي « ٨٦ » ومعدل سعيها اليومي في الصف الخامس « ٧٥ » على حين ان معدل درجاتها في الامتحان الوزاري كان « ٦٨ » . وطالبة أخرى على الترتيب الآتي : « ٦٣ » و « ٦٤ » و « ٥٢ » . وثالثة « ٦٤ » و « ٦٠ » و « ٤٤ » . ورابعة كان معدل درجاتها في الامتحان الوزاري « ٦٠ » في حين ان معدل درجاتها في الصف الرابع « ٨٠ » . وخامسة : « ٦٠ » و « ٧٣ » و « ٦٣ » و « ٧٥ » . واشتركت في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية من ثانوية تكريت في عام ١٩٥٦/٩٥٥ طالب معدل درجاته في الصف الرابع في درس الاحياء « ٩١ » ومعدل سعيه اليومي في الصف الخامس « ٨٠ » في حين ان معدل درجاته في الامتحان الوزاري كان « ٦٢ » . وطالب آخر على الترتيب الآتي : « ٧٥ » و « ٧٨ » و « ٥٥ » . وثالث « ٧٥ » و « ٥٧ » و « ٣٣ » . ورابع « ٦٩ » و « ٨١ » و « ٤٠ » . وخامس « ٧٨ »

و « ٩٠ » و « ٦٣ » . وسادس « ٩٧ » و « ٨٨ » و « ٥٩ » . وسابع « ٨٦ »
و « ٨٤ » و « ٥٤ » . وثامن « ٨٥ » و « ٧٦ » و « ٥٣ » . وتاسع « ٩٣ »
و « ٨٣ » و « ٥٩ » . وفي درس الكيمياء : « ٨٢ » و « ٧٥ » و « ٥٧ » . وفي درس
الجبر « ٨٦ » و « ٨٩ » و « ٥٠ » . وآخر في الجبر و « ٨٩ » و « ٧٣ » و « ٣٦ » . وفي
ثانوية طوز ١٩٥٦/٩٥٥ طالب معدل درجاته في الصف الرابع « ٧٢ » ومعدل
سعيه اليومي في الصف الخامس « ٧٤ » في حين ان معدل درجاته في الامتحان
الوزاري كان « ٤٦ » . وآخر « ٧٢ » و « ٦٨ » و « ٤٥ » . وثالث « ٦٨ »
« ٦٧ » و « ٤٥ » . ورابع « ٧٨ » و « ٧٣ » و « ٥٠ » . وخامس « ٨٤ » و « ٧٨ »
و « ٤٦ » . ومن ثانوية السليمانية للبنات الفرع الادبي للامتحان الوزاري ٩٥٦/
١٩٥٧ كان معدل درجات إحدى الطالبات في الصف الرابع « ٧٥ » ومعدل
سعيها اليومي في الصف الخامس « ٦٥ » في حين ان معدل درجاتها في الامتحان
الوزاري كان « ٥٤ » . وطالبة ثانية : « ٧٢ » و « ٥٤ » و « ٤٩ » . وثالثة « ٧٠ »
و « ٧٤ » و « ٦٦ » . ورابعة في الصف الرابع « ٧١ » وفي الامتحان الوزاري
« ٥١ » . وخامسة « ٧٧ » و « ٦٦ » . وسادسة « ٦٤ » و « ٥٠ » . وسابعة « ٧٩ »
و « ٦١ » . ومن ثانوية الرمادي « الفرع العلمي » في الامتحان الوزاري ٩٥٤/
١٩٥٥ كان معدل درجات احد الطلاب عندما كان في الصف الرابع « ٩٢ »
ومعدل سعيه اليومي في الصف الخامس « ٨٩ » على حين ان معدل درجاته في
الامتحان الوزاري « ٥٨ » . وطالب آخر و « ٧٤ » و « ٦٢ » و « ٣٩ » . وثالث
« ٨٧ » و « ٨١ » و « ٦٥ » .

ومن ثانوية الشامية اشترك في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية
« الفرع العلمي » ٥٣/٥٢ « ١٧ » طالباً رسب « ١٥ » طالباً منهم كانت معدلات
سعيهم اليومي في الصف الرابع « ٧٠ » و « ٧٣ » و « ٧٥ » و « ٧٤ » و « ٨١ »

و « ٦٧ » و « ٧٠ » و « ٧٤ » و « ٧٠ » و « ٦٨ » و « ٦٤ » و « ٦٨ » و « ٧٧ »
و « ٦٩ » و « ٦٧ » . ومعدل سعيهم اليومي في الصف الخامس « ٧٥ » و « ٧٦ »
و « ٧٩ » و « ٨٥ » و « ٧٩ » و « ٧٥ » و « ٨٢ » و « ٧٤ » و « ٧٤ » و « ٦٦ »
و « ٦٨ » و « ٧٧ » و « ٧٦ » و « ٧٠ » و « ٧٩ » .

ومن ثانوية كربلاء « الفرع العلمي » في الامتحان الوزاري ٩٥٧/٩٥٦ كان
معدل درجات احد الطلاب عندما كان في الصف الرابع في اللغة الانكليزية
« ٨٣ » ومعدل سعيه اليومي في الصف الخامس « ٨٠ » في حين ان درجته في
الامتحان الوزاري « ٦٥ » . وطالب آخر على الترتيب التالي : « ٨٧ » و « ٨٠ »
و « ٥٩ » . وثالث « ٧٧ » و « ٧٦ » و « ٥٠ » . ورابع في درس التاريخ « ٨٢ »
و « ٧٢ » و « ٤٤ » .

ورسب في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية ١٩٥٦/٩٥٥ ستة طلاب
من ثانوية بعقوبة للبنين في حين ان معدل درجات احدهم في الصف الرابع « ٩٥ »
ومعدل درجات اربعة منهم « ٧٦ » ومعدل درجات الطالب السادس « ٧٣ » .
أما معدل سعيهم اليومي فكان « ٨٠ » و « ٧٥ » و « ٦٨ » و « ٧٤ » و « ٦٧ »
و « ٧٣ » . وحاز ثلاثة طلاب في الامتحان الوزاري المذكور من الثانوية نفسها
على معدل قدره لكل منهم « ٦٣ » و « ٦٠ » و « ٦٥ » في حين ان معدل سعيهم
اليومي في الصف الخامس « ٧٢ » و « ٧٨ » و « ٧٤ » . وفي الصف الرابع « ٧٩ »
و « ٨٤ » و « ٩٠ » . ورسب سبعة طلاب معدل سعيهم اليومي في الصف الخامس
« ٧٢ » و « ٧٦ » و « ٧٣ » و « ٧٤ » و « ٧٤ » و « ٧٣ » و « ٧٠ » . ورسب
من الفرع الأدبي لثانوية كربلاء للبنين في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية
١٩٥٣/٩٥٢ سبعة طلاب في حين ان معدل درجات كل منهم في الصف الرابع
« ٧٠ » و « ٧٤ » و « ٧٠ » و « ٧٩ » و « ٧٥ » و « ٧٤ » و « ٧٠ » . ومعدل

درجات سعيهم اليومي في الصف الخامس « ٧٩ » و « ٧٣ » و « ٧٢ » و « ٧٧ »
و « ٧٢ » و « ٨٤ » و « ٧٩ » . ورسب خمسة طلاب كان معدل درجات سعيهم
اليومي في الصف الخامس : « ٧٣ » و « ٧٢ » و « ٨١ » و « ٨٣ » و « ٧٨ » .
واحرز اربعة طلاب الدرجات التالية : معدل درجاتهم في الصف الرابع « ٧٣ »
و « ٧٦ » و « ٧٦ » و « ٨٥ » . ومعدل سعيهم اليومي في الصف الخامس « ٨٠ »
و « ٨١ » و « ٨٦ » و « ٧٩ » . ومعدل درجاتهم في الامتحان الوزاري « ٦٢ »
و « ٦٠ » و « ٦٢ » و « ٦٣ » . ورسب في الامتحان الوزاري من الفرع العلمي
في الثانوية المذكورة في العام الدراسي نفسه احد عشر طالباً في حين ان معدل درجاتهم
في الصف الرابع : « ٦٨ » و « ٧١ » و « ٧٠ » و « ٧١ » و « ٧١ » و « ٧٥ » و « ٧٦ »
و « ٧٢ » و « ٧٣ » و « ٧٠ » و « ٧٠ » . ومعدل سعيهم اليومي في الصف
الخامس : « ٧٦ » و « ٧٢ » و « ٧٥ » و « ٦٧ » و « ٧٣ » و « ٧٩ » و « ٧٠ »
« ٧١ » و « ٧١ » و « ٧٩ » و « ٧٤ » . وحصل ثلاثة آخرون على الدرجات
التالية : « ٦٥ » و « ٦٣ » و « ٦٥ » في حين ان معدل سعيهم اليومي في الصف
الخامس : « ٧٨ » و « ٧٤ » و « ٨١ » . ومعدل درجاتهم في الصف الرابع :
« ٧٩ » و « ٧١ » و « ٧٧ » . ورسب في ثانوية سامراء للبنين في الامتحان الوزاري
للدراصة الاعدادية ١٩٥٥/٩٥٧ سبعة طلاب كانت معدلات درجات ثلاثة منهم
في الصف الرابع « ٧٠ » ومعدلات الاربعة الآخرين : « ٧٢ » و « ٦٦ » و « ٧١ »
و « ٦٨ » . ومعدل السعي اليومي في الصف الخامس لثلاثة منهم « ٧١ » وللاربعة
الآخرين « ٧٥ » و « ٦٨ » و « ٧٣ » و « ٦٧ » . ورسبت ستة طالبات في
موضوع تربية الطفل من ثانوية كربلاء للبنات في الامتحانات الوزاري ٩٥٧/٩٥٦
في حين ان معدل درجات سعيهن اليومي في الصف الخامس « ٩٠ » و « ٨٩ »
و « ٨٥ » و « ٧٩ » و « ٧٨ » و « ٧٣ » و « ٧٠ » . ورسب سبع طالبات من

الفرع الادبي في ثانوية القرنة في الامتحان الوزاري ١٩٥٣/١٩٥٤ كان معدل درجات سعيهم اليومي في الصف الخامس : « ٧٤ » و « ٧٥ » و « ٧٦ » و « ٧٣ » و « ٧٤ » و « ٧٣ » ومعدلات درجاتهم في الصف الرابع : « ٧٣ » و « ٧١ » و « ٧٤ » و « ٧٣ » و « ٧٩ » و « ٧٤ » . وفي ثانوية اربيل للبنين رسب اربعة طلاب من الفرع الادبي في اللغة العربية في الامتحان الوزاري ١٩٥٢/١٩٥١ في حين ان معدل درجاتهم في اللغة العربية في الصف الرابع : « ٨٥ » و « ٧٤ » و « ٧١ » و « ٨١ » . ومعدل سعيهم اليومي في الصف الخامس : « ٨٤ » و « ٨٣ » و « ٨٠ » و « ٧٧ » . واحرز طالب في الامتحان الوزاري نفسه « ٦٦ » في اللغة العربية في حين ان معدل درجاته فيها في الصف الرابع « ٩٠ » ومعدل سعيه اليومي فيها في الصف الخامس « ٨٠ » . ورسب آخر في الرياضيات في حين ان معدل سعيه اليومي في الصف الخامس فيها « ٨٣ » وفي الرابع « ٧٤ » .

ويلاحظ من الجهة الثانية ان ضعف معدل درجات الطلاب في الامتحانات الوزارية للدراسة الاعدادية لا يستلزم ضعف معدل درجاتهم في مرحلة الدراسة الجامعية . وكثيراً ما يحصل العكس . وللتدليل على صحة ما ذكرناه نقدم المعلومات الاحصائية التالية :

دخلت كلية التحرير طالبة من لواء كركوك في عام ١٩٥٧/١٩٥٦ كان معدل درجاتها في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية « ٦٤٪ » في حين ان معدل درجاتها عند التخرج بالكلية المذكورة كان « ٨٣٪ » ودخل كلية الطب البيطري في عام ١٩٥٦/١٩٥٥ طالب من لواء السليمانية كان معدل درجاته في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية « ٦٣٪ » في حين ان معدل درجاته عند التخرج بالكلية المذكورة كان « ٨١٪ » وقبل بكلية الهندسة في عام ١٩٥٥/١٩٥٤ من لواء اربيل طالب كان معدل درجاته في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية « ٦٦٪ »

في حين ان معدل درجاته عند التخرج بالكلية المذكورة كان (٧٢٪) . وقبلت بكلية
 التحرير في عام ١٩٥٦/١٩٥٧ من لواء السليمانية طالبان معدل درجاتهما في الامتحان
 الوزاري للدراسة الاعدادية [٦٤٪] و [٧٣٪] في حين أصبح معدل درجاتهما
 عند التخرج بالكلية المذكورة [٨٣٪ و ٧٦٪] وقبل بكلية الطب البيطري في عام
 ١٩٥٦/١٩٥٥ من لواء السليمانية طالب كان معدل درجاته في الامتحان الوزاري
 للدراسة الاعدادية [٦٣.٥٪] على حين ان معدل درجاته عند التخرج بالكلية
 المذكورة أصبح [٨١٪] . وقبلت في كلية التحرير في عام ١٩٥٦/١٩٥٧ طالبة
 من لواء الرمادي معدل درجاتها في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية
 [٦٢٪] في حين أن معدل درجاتها عند التخرج بالكلية [٧٧٪] . ودخل كلية
 الهندسة من لواء الرمادي في عام ١٩٥٥/١٩٥٤ طالب معدل درجاته في الامتحان
 الوزاري للدراسة الاعدادية [٦٤٪] في حين ان معدل درجاته عند التخرج بالكلية
 [٧٠٪] وقبلت بكلية التحرير في عام ١٩٥٦/١٩٥٧ طالبة من لواء الحلة معدل
 درجاتها في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية [٦١٪] على حين أن معدل
 درجاتها عند التخرج بالكلية المذكورة [٨١٪] وتخرج بكلية العلوم في عام
 ١٩٥٦/١٩٥٧ طالب من لواء الحلة معدل درجاته في الامتحان الوزاري [٦٣٪]
 في حين ان معدل درجاته عند التخرج بالكلية المذكورة [٧٦٪] وقبل بكلية الطب
 البيطري في عام ١٩٥٦/١٩٥٥ طالب من لواء الحلة معدل درجاته في الامتحان
 الوزاري للدراسة الاعدادية [٦٣٪] في حين أن معدل درجاته عند التخرج
 بالكلية المذكورة [٨٩٪] . ودخل كلية الطب البيطري من لواء الديوانية
 في عام ١٩٥٦/١٩٥٥ طالب معدل درجاته [٦٩٪] في حين ان معدل درجاته عند
 التخرج بالكلية المذكورة [٨٢٪] وتخرج بكلية العلوم في عام ١٩٥٦/١٩٥٧
 طالب من لواء الكوت معدل درجاته في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية

(٧١٪) في حين أن معدل درجاته عند التخرج بالكلية المذكورة (٨٩٪) وقبلت بكلية التحرير في عام ١٩٥٧/٩٥٦ طالبان من لواء الناصرية معدل درجاتهما (٦٣٪) و (٦٠٪) في حين أن معدل درجاتهما عند التخرج بالكلية المذكورة (٩٠٪) و (٨٠٪) . وقبل بكلية الهندسة من لواء الناصرية في عام ١٩٥٥/٩٥٤ طالب معدل درجاته في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية (٦٤) في حين أن معدل درجاته عند التخرج بالكلية المذكورة (٧٤٪) وقبلت بكلية التحرير في عام ١٩٥٧/٩٥٦ من لواء العمارة ثلاث طالبات معدل درجاتهن في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية (٦٠٪) و (٦٧٪) و (٦٤٪) في حين أن معدل درجاتهن عند التخرج بالكلية المذكورة (٧٩٪) و (٨٢) و (٨٣٪) . وتخرج بكلية العلوم في عام ١٩٥٧/٩٥٦ طالب من لواء البصرة معدل درجاته في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية (٦٩٪) في حين أن معدل درجاته عند التخرج بالكلية المذكورة ٨٠٪ ودخلت كلية التحرير من لواء البصرة في عام ١٩٥٧/٩٥٦ طالبان معدل درجاتهما في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية (٦١٪) و (٦٨٪) في حين أن معدل درجاتهما عند التخرج بالكلية المذكورة (٧٧٪) و (٨٨٪) . وقبل في كلية التجارة والاقتصاد في العام الدراسي ١٩٥٥/٩٥٤ طالب من بغداد معدل درجاته في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية (٦٦) في حين أن معدل درجاته في الكلية في الصف الرابع (٨٨) . وطالب آخر كانت معدلات درجاته في الامتحان الوزاري وفي الكلية بصفوفها الأربعة حسب التسلسل نفسه (٦٢) و (٧٧) و (٨٨) و (٨٤) و (٨٨) . وطالب ثالث كان معدل درجاته في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية (٦٠) ومعدل درجاته عند التخرج بالكلية المذكورة (٧١) . وطالب رابع (٦٢) و (٧٣) . وطالب خامس (٦٦) و (٧٠) . وطالب سادس (٦٥) و (٨٥) . ومن السليمانية قبل طالب في الكلية نفسها

وفي العام الدراسي ذاته معدل درجاته في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية (٦٥) في حين أن معدل درجاته في الكلية : في الصف الأول (٧٥) والثاني (٧٧) والثالث (٧٩) . وفي كلية الطب البيطري قبل طالب من بغداد في العام الدراسي ١٩٥٦/٩٥٥ معدل درجاته في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية (٦٦) في حين كان معدل درجاته عند التخرج بالكلية (٨٧) . وطالب آخر من البصرة : (٦٥) و (٨٩) . وثالث من بغداد (٦٦) و (٨٣) ورابع من بغداد (٦٣) و (٨٢) . وخامس من بغداد (٦١) و (٨٨) . وفي كلية الصيدلة دخل الكلية في عام ١٩٥٤/٩٥٣ اربعة طلاب من بغداد معدل درجاتهم في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية : (٦٧) و (٦٥) و (٦٦) و (٦٤) في حين أن معدل درجاتهم عند نجاحهم في السنة الأولى من الكلية : (٧٦) و (٧٧) و (٧٩) و (٧٣) . وفي العام الدراسي ١٩٥٥/٩٥٤ حصل طالب من بغداد في الامتحان النهائي للسنة الثانية على معدل درجات مقداره (٨٢) في حين أن معدل درجاته في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية (٦٥) . وطالب من العمارة : (٧١) و (٦٤) . ومن الموصل : (٧٩) و « ٦٣ » . وفي الكلية نفسها وفي العام الدراسي ذاته كان معدل درجات طالب من بغداد في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية « ٧٦ » في حين أن معدل درجاته في امتحان السنة الرابعة من الكلية « ٨٣ » . ومن الديوانية : « ٦٤ » و « ٧٧ » . وفي كلية التربية : تخرج في عام ١٩٥٧/٩٥٦ طالبان من لواء أربيل معدل درجات كل منهما في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية « ٧٤ » و « ٦٠ » في حين أن معدل درجات كل منهما في الكلية بصفوفها الأربعة : « ٨١ » و « ٨٥ » و « ٨٣ » و « ٨٨ » لأحدهما و « ٧٤ » و « ٧٩ » و « ٧٦ » و « ٧٦ » للآخر . وطالب من الكوث معدل درجاته على الترتيب السابق « ٦٣ » و « ٧٧ » و « ٧٨ » و « ٧١ » و « ٧٥ » وتخرجت طالبة من لواء البصرة معدل درجاتها

في الامتحان الوزاري « ٧٣ » في حين أن معدل درجاتها في الصفوف الأربعة من
 الكلية المذكورة : « ٧١ » و « ٧٥ » و « ٧٣ » و « ٧٤ » . وطالبة أخرى بالتسلسل
 التالي : « ٦٣ » و « ٦٤ » و « ٧٧ » و « ٧٦ » و « ٧٦ » . وثالثة « ٦٥ » و « ٧٧ »
 و « ٧٨ » و « ٨٢ » و « ٨٠ » و « ٦٦ » و « ٨٢ » و « ٨٧ » و « ٨١ »
 و « ٨٩ » . وطالب « ٦٣ » و « ٧٨ » و « ٧٦ » و « ٧٢ » و « ٧٦ » . وآخر :
 (٦٤) و (٨٠) و (٨٤) و (٨٦) و (٨٢) . ومن لواء بغداد تخرجت بالكلية
 المذكورة في العام الدراسي نفسه ست طالبات معدل درجاتهن في الامتحان الوزاري
 للدراسة الاعدادية (٦١) و (٦٦) و (٦٢) و (٦١) و (٦٤) و (٦٣) في
 حين أن معدل درجات الأولى في الكلية بصفوفها الأربعة : (٧٨) و (٧٥) و (٧٥)
 و (٧٨) . والثانية : (٨٠) و (٧٧) و (٧٦) و (٨١) والثالثة : (٨٢)
 و (٧٧) و « ٧٩ » و « ٧٣ » . والرابعة « ٧٥ » و « ٧٨ » و (٧٨)
 و (٨٠) . والخامسة : (٨٣) و (٧٩) و (٧٨) و (٨٥) . والسادسة : (٧٦)
 و (٨١) و (٨٥) و (٨٦) . وتخرجت بالكلية المذكورة في العام الدراسي المشار
 اليه طالبة من لواء الحلة معدل درجاتها في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية
 (٦٥) في حين أن معدل درجاتها في الكلية بصفوفها الأربعة : « ٧٤ » و « ٧٨ »
 و « ٧٥ » و « ٧٥ » وطالبان معدل درجات كل منهما في الامتحان الوزاري « ٦٥ » في
 حين أن معدل درجات أحدهما في الكلية بصفوفها الأربعة : لأحدهما « ٧٤ » و « ٧٦ »
 و « ٧٥ » و « ٧٤ » والثاني : « ٧٦ » و « ٧٧ » و « ٧٩ » و « ٨٥ » . وتخرج
 من لواء كربلاء في الكلية ذاتها في العام الدراسي نفسه خمسة طلاب معدل درجاتهم
 في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية : « ٦٢ » و « ٦٥ » و « ٦٤ » و « ٦٣ » و « ٦٤ »
 في حين أن معدل درجات الأول منهم في الكلية بصفوفها الأربعة : « ٧٥ » و « ٧٨ »
 « ٧٦ » و « ٧٧ » . والثاني : « ٧٩ » و « ٧٥ » و « ٧٤ » و « ٧٩ » . والثالث :

« ٧٢ » و « ٧٤ » و « ٧٣ » و « ٨٣ » . والرابع « ٧٥ » و « ٧٦ » و « ٨٣ »
و « ٨٤ » . والخامس « ٧٣ » و « ٧٩ » و « ٧٨ » و « ٧٦ » .

نلاحظ بما ذكرنا أولاً ارتفاعاً بارزاً في معدلات درجات الطلاب والطالبات
عند تخرجهم بالكليات الآنفة الذكر . كما نلاحظ ثانياً تفاوتاً في معدل درجات
الطلاب والطالبات في كل كلية من الكليات المذكورة بالنسبة لمعدلات درجاتهم في
الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية بغض النظر عن الأولوية التي جاؤا منها وبغض
النظر كذلك عن التفاوت بين معدلات درجاتهم في الامتحان الوزاري للدراسة
الاعدادية . ونلاحظ ثالثاً تقارباً واضحاً في معدلات درجات الطلاب والطالبات
في الكليات المشار اليها . يتضح ذلك بجلاء إذا تذكرنا أن معدل درجات الطالبات
عند تخرجهن بكلية التحرير في عام ١٩٥٧/٩٥٦ كان - كما سلف أن ذكرنا -
من لواء كركوك « ٨٣٪ » ومن لواء السليمانية « ٨٣٪ » و « ٧٦٪ » ومن لواء
الرمادي « ٧٧٪ » ومن لواء الحلة « ٨١٪ » ومن لواء الناصرية « ٩٠٪ » و « ٨٠٪ »
ومن لواء العمارة « ٧٩٪ » و « ٨٣٪ » ومن لواء البصرة « ٧٧٪ » و « ٨٨٪ » .
وفي كلية الهندسة في عام ١٩٥٥/٩٥٤ من لواء أربيل « ٧٣٪ » ومن لواء الرمادي
« ٧٠٪ » ومن لواء الناصرية « ٧٤٪ » وفي كلية الطب البيطري في عام ١٩٥٦
من لواء كركوك « ٨١٪ » ومن لواء السليمانية « ٨١٪ » ومن لواء الحلة « ٨٨٪ »
ومن لواء انديوانية « ٨٢٪ » وفي كلية العلوم في عام ١٩٥٧/٩٥٦ من لواء الحلة
« ٧٦٪ » ومن لواء الكوت « ٨٩٪ » ومن لواء البصرة « ٨٠٪ » وسبب ذلك
يعود بالدرجة الأولى - بنظرنا - الى تماثل الظروف الدراسية والمعاشية « الآنية
المباشرة » للطلاب والطالبات أثناء دراستهم في الكليات الآنفة الذكر . فقد استثمر
الطلاب الأنفي الذكر مقداراً متقارباً من امكانياتهم الفكرية الموروثة « المتماثلة »
لغرض الدراسة والتبعب في الموضوعات التي درسوها في كلياتهم .

ويمكننا - من الناحية الثانية - أن نفسر التفاوت الذي قد يحصل بين معدل درجات الطلاب في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية وفي معدل درجاتهم عند التخرج بالكليات التي يدرسون فيها : التفاوت الذي يقل فيه معدل درجاتهم في الكليات بالنسبة لمعدل درجاتهم في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية بأن ذلك يرجع الى تشتت طاقاتهم الفكرية واستثمارها في أمور لاعلاقة ايجابية قوية لها بالموضوعات التي يدرسونها في الكليات . الأمر الذي يؤدي بنا في الحالتين ان نعتبر ارتفاع معدل درجاتهم عند التخرج بالكلية بالنسبة لمعدل درجاتهم في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية أو بالعكس ناتجاً عن الظروف البيئية العامة في المدرسة وخارجها التي هي العامل الحاسم في هذا الباب .

ولكي ندرك ما يتركه من أثر سيء في التدريس ضعف الهيئة التدريسية والافتقار الى الأجهزة والأدوات المختبرية اللازمة نشير الى المعلومات التالية سقناها على سبيل التمثيل لا على سبيل الحصر :

اشترك « ٤٥٨٩ » طالباً في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية للعام الدراسي ٩٥٣/٥٢ كان من بينهم « ٦٠ » طالباً من لواء كركوك رسب منهم « ٤١ » طالباً . و « ٧٤ » طالباً من لواء ديالى رسب منهم « ٥٨ » طالباً . و « ٧٩ » طالباً من لواء الرمادي رسب منهم « ٥٥ » طالباً و « ٣٨ » طالباً من لواء الكوت رسب منهم « ٢٠ » طالباً . وهذا يعني بالاضافة الى ضالة عدد المشتركين في الامتحان من طلاب الاولوية المذكورة ان نسبة الراسبين منهم في لواء كركوك حوالي « ٧٠٪ » وفي لواء ديالى « ٧٨٪ » وفي لواء الرمادي « ٧٤٪ » وفي لواء الكوت « ٩٥٪ » . واشترك من لواء اربيل في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية ١٩٥١/٩٥٠ « ٤٣ » طالباً رسب منهم « ٣٣ » أو « ٧٧٪ » وفي عام ١٩٥٦/٩٥٥ « ٨٨ » طالباً رسب منهم « ٦٣ » أو حوالي « ٧٢٪ » . ومن لواء الكوت في عام ٩٥٠/

١٩٥١ « ٦٦ » طالباً رسب منهم « ٤٨ » أو « ٧٣٪ ». ونجح عام ١٩٥٠/١٩٥١
 من الفرع الادبي في لواء الرمادي « ١٠ » طلاب ورسب « ٢٢ » وفي عام ١٩٥١/
 ١٩٥٢ نجح من الفرعين العلمي والادبي « ٣٦ » طالباً ورسب « ٤٨ ». وفي عام
 ١٩٥٢/١٩٥٣ نجح « ٢٤ » ورسب « ٥٥ ». ومن لواء ديالى « الفرع الادبي
 والعلمي » ١٩٥٢/١٩٥١ نجح « ٢٩ » ورسب « ٤١ » وفي عام ١٩٥٣/١٩٥٢ نجح
 « ٢١ » ورسب « ٣٥ » وفي عام ١٩٥٣/١٩٥٤ نجح « ٢٥ » ورسب « ٣٨ » وفي
 عام ١٩٥٤/١٩٥٥ نجح « ٢٥ » ورسب « ٥٤ » وفي عام ١٩٥٥/١٩٥٦ نجح
 « ٣٢ » ورسب « ٩٣ ». ومن لواء البصرة من الفرع العلمي ١٩٥١/١٩٥٠ نجح
 « ٧٦ » طالباً ورسب « ١٠٣ » طلاب وفي عام ١٩٥٢/١٩٥١ نجح « ٦٤ » طالباً
 ورسب « ١٤٩ » وفي عام ١٩٥٣/١٩٥٢ نجح « ٢٥ » ورسب « ١٠٠ » وفي عام
 ١٩٥٣/١٩٥٤ نجح « ٧٢ » ورسب « ١٦٠ » وفي عام ١٩٥٤/١٩٥٥ نجح « ٥١ »
 ورسب « ١٨٨ » ومن لواء كركوك في الفرع الادبي ١٩٥٣/١٩٥٢ نجح « ٧٣ »
 ورسب « ٩٠ » طالباً وفي عام ١٩٥٤/٥٣ نجح « ٥٦ » ورسب « ١٣١ » طالباً
 وفي عام ١٩٥٥/١٩٥٤ نجح « ٣٧ » ورسب « ١٢٤ » طالباً وفي ١٩٥٦/١٩٥٧
 نجح « ٤١ » ورسب « ١٠٤ » طلاب . ونجح من لواء كربلاء في الامتحان
 الوزاري للدراسة الاعدادية « الفرع العلمي » عام ١٩٥٣/١٩٥٢ « ٣٢ » طالباً
 ورسب « ٤٠ ». وفي عام ١٩٥٣/١٩٥٤ نجح « ٤١ » ورسب « ٦٥ ». وفي عام
 ١٩٥٤/١٩٥٥ نجح « ٣٥ » ورسب « ٨١ ». وفي عام ١٩٥٥/١٩٥٦ نجح « ٣٨ »
 ورسب « ٦٨ » وفي عام ١٩٥٧/١٩٥٨ نجح « ٦٦ » ورسب « ١٠٥ » طلاب .
 ومن الفرع الادبي في اللواء المذكور . عام ١٩٥٣/١٩٥٢ نجح « ٢٨ » ورسب
 « ٦٢ ». وفي عام ١٩٥٤/١٩٥٥ نجح « ٢٩ » ورسب « ٦٠ » وفي ١٩٥٥/١٩٥٦
 نجح « ٢٨ » ورسب « ٨٥ ». وفي عام ١٩٥٧/٥٦ نجح « ٣١ » ورسب « ٧٠ »

وفي عام ١٩٥٨/٩٥٧ نجح « ٤٠ » ورسب « ٨٢ » . ومن الفرع التجاري في عام ١٩٥٨/٩٥٧ نجح « ٣٧ » ورسب « ٣٢ » طالبة .

وتتعلق بقضية الرسوب وتنتج عنها في اغلب الأحيان مسألة الانقطاع عن مواصلة الدراسة كلياً أو جزئياً . ولتوضيح بعض جوانب الغبن الذي يلحق بأبناء اغلبية الوية العراق فيما يتصل بالانقطاع عن الدراسة في مراحلها المختلفة بسبب الرسوب في الامتحانات الوزارية وغير الوزارية ونتيجة لتفاوت الفرص التعليمية وغير التعليمية المتوافرة داخل المدرسة وخارجها اقتصادياً بالدرجة الاولى وثقافياً بالاضافة الى افتقار مدارسها الى الادوات الدراسية والاجهزة المختبرية والهيئات التدريسية الكفوءة كماً وكم .

الناحية النوعية تقدم المعلومات الاحصائية التالية مع العلم - من جهة - ان مجاميع التلاميذ المسجلين في الصف الاول الابتدائي التي سنذكرها اقل بكثير من مجاميع الأطفال الذين هم في سن التعليم الابتدائي ولكنهم لم يسجلوا في المدارس لأسباب كثيرة معروفة . ومن جهة ثانية فان الطلاب الذين يواصلون دراستهم العالية بعد اكمال الدراسة الثانوية اقل بكثير من مجموع الطلاب الذين اجتازوا بنجاح الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية وذلك لضعف معدلاتهم بنظر جامعة بغداد ومديرية البعثات في وزارة المعارف الأمر الذي يؤدي في آخر المطاف الى حرمان ابناء تلك الالوية من المختصين في فروع التعليم العالي المختلفة « الطب . الهندسة . الحقوق . التعليم الخ .. » وبالتالي الى حرمانهم من اللحاق باخوانهم الآخرين والى عدم مساهمتهم الفعالة في ادارة شؤون البلد سياسياً ومن ناحية الوظائف الكبرى الحكومية : سجل في الصف الاول الابتدائي في العام الدراسي ٩٤٦/٩٤٧ في لواء كركوك « ٢٠٤٤ » تلميذاً نجح منهم في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية في العام الدراسي ٩٥٦/٩٥٧ « ١٠٢ » . ومن لواء اربيل : « ١٣٩٩ » تلميذاً نجح

منهم « ٣٨ » . ومن السليمانية « ١٣٦٨ ر » نجح منهم « ٤٥ » . ومن الكوت « ١٤٢٩ ر » نجح منهم « ٦٠ » . ومن الديوانية « ٣٠٤٢ ر » نجح منهم « ٣٢ » . ومن الناصرية « ٢٣٢٨ ر » نجح منهم « ٥٦ » . وفي العامين الدراسين ٩٤٥/١٩٤٦ و ٩٥٦/٩٥٥ كانت النسب بالشكل التالي : كركوك « ١٦٠٢ ر » و « ٧٥ » . اربيل « ١٤٥٦ ر » و « ٢١ » . السليمانية « ١٤١٣ ر » و « ٤١ » . الكوت « ١٣٣٢ ر » و « ٦٠ » . وفي العامين الدراسين ٩٤٩/٩٥٠ و ٩٥٩/٩٦٠ كانت النسب بالشكل التالي : كركوك « ٢٣٣٣ ر » و « ١٧٧ » . اربيل « ١٥١٦ ر » و « ٦٦ » . السليمانية « ١٦١٢ ر » و « ٨١ » . الرمادي « ١٥٢٩ ر » و « ٢١٩ » . الكوت « ١٤٠٤ ر » و « ٧٨ » . الديوانية « ٣١٧٨ ر » و « ٨٧ » . الناصرية « ٢٧٨٦ ر » و « ١٣٤ » . العمارة « ٣٢٨٥ ر » و « ١٢٢ » .

يلاحظ من ذكرنا (بالاضافة الى ضالة عدد المسجلين من التلاميذ في الصف الاول الابتدائي بالنسبة لمجموع الاطفال الموجودين فعلاً في سن التعليم الابتدائي) ان نسبة الذين اكملوا مرحلة التعليم الثانوي منهم هبطت الى درجة مريعة بسبب الرسوب في الامتحانات الوزارية والمدرسية وبسبب عدم مواصلة الدراسة لعوامل اقتصادية وغير اقتصادية . واذا تذكرنا ان النسب المئوية المذكورة والتي سنذكرها تشمل ايضاً الطلاب الراسبين في سنين سابقة في الصفوف المختلفة الواقعة بين الصف الاول الابتدائي والخامس الثانوي الذين صادفهم في الطريق من اشرنا الى مجاميعهم في السنوات الدراسية آتفة الذكر - نقول لو تذكرنا ذلك لتضاءلت النسبة الضئيلة للمتخرجين منهم في الدراسة الاعدادية . واذا تذكرنا ايضاً - كما سبق ان اشرنا الى ذلك - ان الناجحين رغم ضالة عددهم يحصلون في العادة على معدلات واطئة (بمقاييس وزارة المعارف وجامعة بغداد) في الامتحانات الوزارية للدراسة الاعدادية اتضحت امامنا بأوجع اشكالها قضية حرمان

ابناء معظم الوية العراق من مواصلة تعليمهم العالي والمشاركة في وظائف الدولة الكبرى على الصعيدين الداخلي والخارجي على السواء وكذلك حرمان المجتمع من كفايات طمرتها الظرف القاسية . اما النسب المئوية التي اشرنا اليها فعلى الشكل الآتي : نسبة المتخرجين بالدراسة الاعدادية بالقياس الى مجموع المسجلين في الصف الأول الابتدائي في العامين الدراسين ٩٤٦/٩٤٧ و ٩٥٦/٩٥٧ : كانت في لواء كركوك زهاء : ٥٪ . وفي لواء اربيل ٢٧٪ . وفي السليمانية ٣٣٪ . وفي الكوت ٤٢٪ . وفي الديوانية ١٤٪ . وفي الناصرية ٢٤٪ . اما في العامين الدراسين ٩٤٥/٩٤٦ و ٩٥٥/٩٥٦ فكانت في كركوك ٤٧٪ . وفي اربيل ١٤٪ . وفي السليمانية ٢٩٪ . وفي الكوت ١٩٪ . وفي الديوانية ١٪ . وفي الناصرية ٣٤٪ . واما في العامين الدراسين ٩٤٩/٩٥٠ و ٩٥٩/٩٦٠ : فكانت في كركوك ٧٦٪ . وفي اربيل ٤٤٪ . وفي السليمانية ٥٪ . وفي الكوت ٥٦٪ . وفي الديوانية ٢٧٪ . وفي الناصرية ٤٨٪ . وفي الرمادي ٤٣٪ . وفي العمارة ٣٤٪ .

ويتجلى التخلف الثقافي في اغلب الوية العراق - وفي مقدمتها السليمانية وكركوك والعمارة والكوت - بأوضح اشكاله عند موازنة عدد المدارس في مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي ببعضهما وبالسكان وبموازنة مجموع المعلمين والمدرسين - في مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي - بمجموع التلاميذ في كل منهما وبينهما وبموازنة مجموع التلاميذ في المرحلتين الدراسيتين بمجموع المعلمين والمدرسين في كل مرحلة وبين المرحلتين وبموازنة ذلك كله بمجموع طلاب الجامعة من ابناء تلك الالوية . وبما اننا لم نحصل - مع مزيد الأسف - على معلومات احصائية مضبوطة تتعلق بمجموع طلاب الجامعة من ابناء الالوية التي سنذكرها لهذا فان الموازنة التي اشرنا إليها تتعذر علينا كثيراً . مع العلم ان ذلك المجموع ضئيل - على ما يبدو - وذلك لضآلة عدد الناجحين في الامتحانات الوزارية للدراسة

الاعدادية من ابناء تلك الأولوية ولضآلة المقبولين منهم لاكمال دراستهم في الجامعة
 أو خارج العراق بالنظر لضعف معدلاتهم بمقاييس الجامعة ومديرية البعثات في
 وزارة المعارف . وقد ذكرنا بالارقام جانباً يتعلق بهذه الناحية عند التحدث عن
 قبول الطلاب لمواصلة تعليمهم العالي في جامعة بغداد . وبمقدار ما يتعلق الأمر
 بالموازنة (المشار إليها) في النقاط الأخرى نقدم المعلومات الاحصائية للعام
 الدراسي ١٩٦٠/١٩٦١: في لواء السليمانية الذي مجموع نفوسه « ٣١٣٠٨٧ » نسمة
 بلغ مجموع المدارس الاعدادية والمتوسطة للبنين والبنات « ٨ » مدارس ومجموع
 مدرسيها « ٨٢ » مدرساً وتلاميذها « ٢٧٦٦ » تلميذاً . مقابل « ٢٢٠ » مدرسة
 ابتدائية مجموع معلميها « ٩٣٢ » وتلاميذها « ٢٤٩٧٣ » . وهذا يعني بعبارة أخرى
 ان نسبة المدارس في مرحلة التعليم الثانوي الى المدارس في مرحلة التعليم الابتدائي
 في اللواء المذكور في العام الدراسي المشار إليه ٣٥٪ . ونسبة المدرسين الى التلاميذ في
 مرحلة الدراسة الثانوية ٣٪ . ونسبة المدارس الابتدائية الى تلاميذها ٥٩٪ . ونسبة
 معلميها الى تلاميذها ٣٨٪ . ونسبة التلاميذ في مرحلة الدراسة الثانوية الى
 التلاميذ في مرحلة الدراسة الابتدائية ١١٪ . وفي لواء الديوانية الذي يبلغ مجموع
 نفوسه « ٥٢٩٤٩٩ » كانت النسب بالشكل التالي : مجموع المدارس الاعدادية
 والمتوسطة « ٢٠ » ومجموع مدرسيها « ٩٢٥ » وتلاميذها « ٤٩١٩ » مقابل
 « ١٩٩ » مدرسة في مرحلة الدراسة الابتدائية يبلغ مجموع معلميها « ١٨٩ »
 وتلاميذها « ٤٧٨٥٤ » . وهذا يعني بعبارة أخرى ان نسبة المدارس في مرحلة
 التعليم الثانوي الى المدارس في مرحلة التعليم الابتدائي ١٠٪ . ونسبة المدرسين
 الى التلاميذ في مرحلة الدراسة الثانوية ٢٥٪ . والمدارس الابتدائية الى التلاميذ
 ٤٪ . ونسبة المعلمين الى التلاميذ ٢٥٪ ونسبة التلاميذ في مرحلة الدراسة الثانوية
 الى التلاميذ في مرحلة الدراسة الابتدائية ١٠٪ . وفي لواء كركوك الذي بلغ مجموع

نفوسه « ٤٠٦٢٦٢ » كانت النسب بالشكل التالي : مجموع المدارس الثانوية « ١٤ »
و مجموع مدرسيها « ١٤٨ » وتلاميذها « ٦٢٣٧ » مقابل « ٣٠٨ » مدارس في
مرحلة التعليم الابتدائي يبلغ مجموع معلميها « ١٣٨٣ » وتلاميذها « ٤٤٤٧٤ ».
وهذا يعني أن نسبة المدارس في مرحلة التعليم الثانوي الى المدارس في مرحلة التعليم
الابتدائي ٤٥٪ ونسبة المدرسين الى التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي ٢٨٪.
ونسبة المدارس في مرحلة التعليم الابتدائي الى التلاميذ ٧٪ ونسبة المعلمين الى
التلاميذ ٣٪ ونسبة التلاميذ في مرحلة الدراسة الثانوية الى الابتدائية ٤١٪. وفي
لواء العمارة الذي يبلغ مجموع سكانه [٣٤٤٠٤١] كانت النسب كالآتي : مجموع
المدارس الاعدادية والمتوسطة [١٢] ومجموع مدرسيها [٩٤] وتلاميذها
[٣٧٨٣] . مقابل [١٥٦] مدرسة في مرحلة التعليم الابتدائي يبلغ مجموع معلميها
[١٠٣٦] وتلاميذها [٢٩٤٨٤] . وهذا يعني أن نسبة المدارس في المرحلة
الثانوية الى المدارس في المرحلة الابتدائية ٧٨٪ ونسبة المدرسين الى تلاميذ
الدراسة الثانوية ٢٥٪ ونسبة المدارس الابتدائية الى تلاميذها ٥٪ ونسبة معلميها
الى تلاميذها ٣٥٪ . ونسبة تلاميذ الدراسة الثانوية الى تلاميذ الدراسة الابتدائية
١٢٨٪ . وفي لواء الكوت الذي يبلغ مجموع سكانه [٣٠٢٦٦٠] كانت النسب
على الوجه التالي : مجموع المدارس الاعدادية والمتوسطة [١٦] يبلغ مجموع مدرسيها
[١١٩] وتلاميذها [٣٨٦٧] مقابل [١٧٩] مدرسة في مرحلة التعليم الابتدائي
يبلغ مجموع معلميها [٨٩١] وتلاميذها [٢٦٩٢١] . ومعنى ذلك أن نسبة
الدارس في مرحلة التعليم الثانوي الى المدارس الابتدائية ٨٩٪ ونسبة المدرسين
الى التلاميذ ٣٪ . ونسبة المدارس الابتدائية الى تلاميذها ٧٪ ونسبة معلميها الى
الى تلاميذها ٣٪ ونسبة تلاميذ الدراسة الثانوية الى الابتدائية ١٩٪ .

نقترح بالاضافة الى ضرورة تكوين لجان فنية لدراسة قضايا الامتحانات

والرسوب العمل على تكافؤ الفرض التعليمية أمام الطلاب من حيث أعضاء الهيئات
التدريسية والادوات المختبرية المتكافئة في مختلف انحاء العراق كما نقترح توخياً
لتحقيق العدالة الاجتماعية في قبول الطلاب للجامعة أن يؤخذ بنظر الاعتبار بالإضافة
الى الدرجة التي يحصل عليها الطالب في الامتحان الوزاري للدراسة الاعدادية معدل
سعيه في الستين الأخيرتين من دراسته الثانوية شريطة أن يجري اختيار الطلبة على
أساس نسب تعين للألوية بحسب كثافة سكانها ضمن المجموع العام المقرر قبوله في
الجامعة من الطلاب . ولعل المرء لا يبالغ كثيراً إذا ما قال إن تطبيق مقياس واحد
على أفراد كثيرين مختلفي الظروف التعليمية والمعاشية والمظاهر البيئية المحلية
الأخرى لا يختلف كثيراً عن تطبيق مقياس واحد لعملية سباق في الجري بين الأرنب
والسلحفاة . ولهذا فإن المقياس المطبق لكي يكون سليماً لا بد أن يأخذ بنظر
الاعتبار اختلاف الظروف البيئية المشار اليها . على أن تطبيق مقياس واحد على أبناء
كل لواء وإن كان لا يخلو من الاجحاف [بالنظر لوجود الاختلافات الآتية الذكر
ضمن حدود اللواء نفسه] إلا أنه مع ذلك أكثر سلامة من مقياس واحد لجميع
العراقيين .

هذا مع العلم أن إخفاق الطلاب في الامتحان أو ضعف درجاتهم فيه
كثيراً ما ينشأ عن طبيعة الأسئلة الامتحانية وغموض بعضها أو تركيز الطالب أثناء
استعداده لاداء الامتحان على النقاط التي لم ترد في الأسئلة وكثيراً ما يكون - كما
سلف أن ذكرنا - ضعف الطلاب في اللغة التي يؤدون امتحانهم فيها عاملاً حاسماً
في رسوبهم أو ضعف درجاتهم الامتحانية في الدروس الأخرى [كالتاريخ والجغرافية]
ويأتي في مقدمة ذلك عدم فهم معاني بعض الالفاظ والمصطلحات أو تفسيرها بشكل
يختلف عن الشكل المطلوب في السؤال . هذا بالإضافة الى أن الأسئلة الامتحانية
تخلط أحياناً - وبشكل مربك - بين معلومات الطالب وهي التي وضعت الامتحانات

المذكورة من أجلها وبين قدرته على التفكير والموازنة والتحليل وهي أمور خارج نطاق مثل هذه الامتحانات : الأمر الذي يؤدي الى الاختلال بالدقة في تقدير صحة الاجابات فتفاوت الدرجات تبعاً لذلك . هذا بالإضافة الى أن أسئلة الامتحان لا تستوعب إلاّ جزءاً يسيراً مما درسه الطالب . أما تصحيح الاجابات واختلاف المصححين في تمييز الاجابة الصحيحة عن غيرها وحساب درجة الصحة فأمر يختلف فيه المصححون كثيراً بل والمصحح نفسه بين حين وآخر بالنظر لاختلاف مقاييسه واختلاف حالته النفسية . وما تجدر الاشارة اليه في هذا الصدد أنه بالنظر لأهمية الامتحانات في حقل التعليم وفي حياة المجتمع فقد عقدت في الفترة التي سبقت الحرب العالمية الثانية والتي أعقبتها مجموعة من المؤتمرات في كثير من الأقطار الأوربية [على النطاق المحلي الضيق وعلى النطاق العالمي الواسع] للبحث في هذا الوجه المهم من أوجه عملية التعليم . وأشهر تلك المؤتمرات ما عقد في مدينة نيويورك عام ١٩٣١ و ١٩٣٥ و ١٩٣٨ . وقد طبعت مقرراتها وأبحاثها في مجلدات كبرى صدرت ١٩٣٥ و ١٩٤١ وجاء فيها كثير من الأمور الطريفة نذكر منها على سبيل المثال : وزعت [١٤٢] نسخة من كل من دفترتي اختبار طالبين في موضوع اللغة الانكليزية على [١٤٢] مدرساً مختصاً لتصحيحها فكانت درجات الدفتر الأول تتراوح بين [٦٤] و [٩٨] . ودرجات الثاني بين [٥٠] و [٩٨] . ووزعت [١١٨] نسخة من دفتر امتحان احد الطلاب في درس الهندسة على « ١١٨ » مدرساً مختصاً لتصحيحها و « ٧٠ » نسخة من دفتر امتحانه في درس التاريخ . فكانت النتيجة مشابهة لما ذكرناه من حيث الاساس . واطرف من ذلك في موضوع التفاوت بين المصححين في تقدير درجات الطلاب نذكر المثال التالي : جرى امتحان - في درس التاريخ - في احدى الدورات الصيفية عام ١٩٢٠ في احدى جامعات الولايات المتحدة . ووزعت الدفاتر الامتحانية لغرض تصحيحها بين ستة من الاساتذة المختصين وأخبر كل منهم ان يقوم بتصحيح الدفاتر وان

يكتب ملاحظاته والدرجة التي يقدرها للدفر غير الناجح على ورقة أخرى مستقلة تبقى عنده . وبعد الانتهاء من التصحيح تبادل الاساتذة الدفاتر غير الناجحة (أي التي نالت أقل من ٦٠٪) . وكان احد الاساتذة المصححين قد وضع نموذجاً للإجابة الصحيحة في دفتر مستقل يستعين به في تقدير كفاءة الدفاتر الامتحانية التي عهد إليه أمر تصحيحها . غير انه - بعد ان انتهى من التصحيح - نسي الدفر المذكور بين الدفاتر الامتحانية غير الناجحة التي صححها وسلمه - بدوره - مع الدفاتر التي اخفق اصحابها في الامتحان الى زملائه الآخرين بالتناوب . وكانت النتيجة ان تراوحت الدرجة التي قدرها المصححون الخمسة للدفر الذي سجل فيه زميلهم نموذجاً للإجابة الصحيحة تتراوح بين (٤٠) و (٨٠) . كل ذلك يدل على الجانب الذاتي عند المصححين واختلافهم النسبي في تقدير درجات الطلاب . يصدق ذلك كما ذكرنا في موضوع اللغة والاجتماعيات بقدر ما يصدق في العلوم والرياضيات مع اختلاف بالطبع في مستويات التقدير . خذ مثلاً موقف مجموعة من المصححين لمسألة بسيطة في الحساب ولتكن ايجاد نتيجة : $\frac{24 \times 3}{9} \times 16$. ولنفرض ان احد الطلاب كتب الجواب فقط في دفره (وجرى العملية في ذهنه أو في محل آخر من دفتر الامتحان) ومقداره « ٢٤ » . وان طالباً آخر أجرى العملية الحسابية بدقة وتفصيل في الدفر ووصل الى النتيجة الصحيحة نفسها . وان آخر اخذ الاجابة الصحيحة من غيره وسجلها دون اجراء العملية الحسابية . وان رابعاً أجرى العملية وتوصل الى نتيجة مغلوطة . وان خامساً توصل الى نتيجة صحيحة لعملية مغلوطة في احدى مراحلها ... الخ . هل يتفق المصححون على درجات متساوية أو مقارنة لكل دفتر من تلك الدفاتر ؟ ها يختلفون في ذلك ؟ ما مقدار اختلافهم ؟ إلا يؤثر ذلك كله في مستويات نجاح الطلاب ورسوبهم .. وكثيراً ما تدخل في تقدير درجة الامتحان عوامل خارجة عن صحة الاجابة كحسن الخط

مثلاً في دروس التاريخ والجغرافية وكنظافة دفتر الامتحان واتقان الاملاء وسرعة
الاجابة بالنسبة للوقت المحدد للاجابات ... هذا بالاضافة الى ان مستويات الثقافة
والتفكير التي تظهر عند الطلاب في الامتحانات الوزارية للدراسة الاعدادية لا تخلو
ابداً من تأثيرات بيئية مدرسية وعائلية تعرض لها الطلاب في مرحلة التعليم
الابتدائي . ذلك لان الطلاب الذين تتوافر لهم امكانيات الدراسة المريحة كالأبنية
المريحة نسبياً وكذا اللوازم المدرسية والهيئة التدريسية الكفوءة وكالسكن واللباس
والتغذية والصحة العامة والدراسة الخاصة احياناً يكونون في العادة في وضع
ثقافي افضل بكثير من وضع زملائهم الذين يدرسون في مدارس غير مريحة تزدحم
بالطلاب وتفتقر الى الهيئة التدريسية القديرة واللوازم المدرسية الضرورية وكذا
الطلاب الذين يعيشون في بيوت مكتظة بالسكان ومفتقرة الى كثير من مستلزمات
العيش الكريم . وإذا اضيف الى ذلك - في مرحلة التعليم الثانوي - ما نشاهده من
فروق في ملاكات المدارس الثانوية وفي اجهزتها المختبرية استطعنا ان نعزو التفاوت
في درجات الامتحان الوزاري الى استطاعة بعض الطلاب ان يستثمر من امكانياته
الفكرية الموروثة المتماثلة عند الجميع مقداراً أكبر من بعض آخر وتركيزه
على الدراسة بالنسبة لبعض آخر . هذا بالاضافة الى ما يلقاه الطالب في العائلة
المتعلمة من تشجيع على الدراسة ومن ظروف تهيئه لذلك بالنسبة لما يفتقر إليه
الناسي في بيئة فقيرة غير متعلمة . نقترح - فيما يتعلق بقضية الرسوب المرعب في
الامتحانات الوزارية للدراسة الاعدادية ان تقوم وزارة المعارف بمايلي :

اولاً : معالجة موضوع الشواغر في المدارس وتوزيع المدرسين توزيعاً
عادلاً على مختلف المدارس في جميع انحاء العراق من حيث الكمية وفيما يتعلق
بمختلف الاختصاصات . وتوخي الدقة والانصاف فيما يتعلق بنقل المدرسين من
بعض المدارس وإليها اثناء السنة الدراسية . وتقليل ذلك الى حده الادني .

ثانياً : توزيع اللوازم المدرسية والكتب والاجهزة المختبرية بشكل عادل بين المدارس منذ بداية السنة الدراسية .

ثالثاً : ان يطلب بعد امتحان نصف السنة من ادارات المدارس الاعدادية في مختلف انحاء العراق ان تقدم كل منها نماذج من الاسئلة في مختلف الاختصاصات بشكل سري الى لجنة خاصة تشكل سنوياً لهذا الغرض في ديوان وزارة المعارف من كبار موظفيها ومن مختلف الاختصاصات ومن عرف عنهم الجدية في العمل والاستقامة وان يعهد الى هذه اللجنة أمر انتقاء ستة اسئلة في كل موضوع يجيب الطالب في الامتحان عن اربعة منها .

رابعاً : ان يقسم العراق لاغراض تصحيح الدفاتر الامتحانية الى ثلاث مناطق : شمالية تشمل الوية الموصل واربيل وكر كوك والسليمانية والرمادي . ووسطى تشمل ديالى وبغداد والحلة وكر بلاء . وجنوبية تشمل الكوت والديوانية والناصرية والعمارة والبصرة . وان يعهد بتصحيح دفاتر المنطقة الشمالية الى مدرسين من المنطقة الوسطى . وتصحيح دفاتر المنطقة الجنوبية الى مدرسين من المنطقة الشمالية وبالعكس .

خامساً : ان توضع قواعد عامة للتصحيح . وتقسم الدرجات بشكل علمي على الاسئلة . وتدفع الدولة اجوراً مناسبة للمصححين وتتخذ جميع الاجراءات لضمان راحتهم وتقادي ارهاقهم .

سادساً : ان يمنح التلاميذ حق الاعتراض . وتؤلف لجنة خاصة لدراسة الاعتراضات وتصنيفها . وتعهد هذه اللجنة الى مختصين لفحص الدفاتر المعترض عليها وتقديم الى وزير المعارف خلال شهر من بداية عملها تقريراً عن الحالات المعترض عليها وتفاصيل الأخطاء التي عثرت عليها واقتراحاتها بشأن رفع الغبن الذي يظهر لها وابلغ الطلاب المعترضين بتفاصيل اخطائهم .

أنه لمن المؤلم حقاً ألاّ تعالج مشكلة الرسوب عندنا إلاّ على مستواها الفردي المنعزل بشكل يجعل اللوم يقع بصورة مباشرة على الطالب الراسب . في حين أن مسألة الرسوب - وخاصة في الامتحانات الوزارية - مسألة تربوية - اجتماعية وسياسية خطيرة تهم الدولة والطالب الراسب على السواء . وهي عملية معقدة لسير المجتمع تؤدي الى حرمانه من كثير من الكفاءات التي هو بأمرس الحاجة اليها في حركته الصاعدة الى الأمام . كما أنها - من الناحية التعليمية - عملية تضاعف تكديس الطلاب في الصفوف فتربك عملية التعليم وتؤدي الى نتائج انضباطية وإدارية على جانب كبير من التعقيد . على أن ذلك لا يعني أن بعض الطلاب غير مسؤولين مباشرة عن رسوبهم بسبب عدم اكتراثهم بالدرس . غير أن الوضع التربوي الأمثل - حتى في مثل هذه الحالات - يستلزم حثهم على الدراسة وتفقد أحوالهم الخاصة والعامة بمقدار مساسها بالتعليم والعمل على توجيههم توجيهاً سليماً يضمن لهم الظفر في التغلب على الامتحان .

والخلاصة : أن قضية الرسوب الهائل الذي ألمعنا الى بعض مظاهره تقع مسؤوليتها بالدرجة الأولى - بشكل مباشر أو غير مباشر - [إلاّ في حالات فردية نادرة] على عاتق المشرفين على التعليم في مختلف مستوياته فيما يتعلق بمناهج الدراسة عموماً وفيما يتصل بالمدرسين وأساليبهم التدريسية وبالكتب المدرسية ووسائل الايضاح والاسئلة الامتحانية وكيفية تصحيح إجابات الطلاب .

٨ - العقوبات المدرسية :

من المشاهد أن النظام المدرسي أو الادارة العامة للشؤون المدرسية والطلاب تستند في جوهرها من حيث الأساس - بشكل مباشر وغير مباشر - على الزجر وتميل الى الصرامة والشدة وتستعين بالوسائل السلبية الرادعة فيما يتصل بتنظيم علاقات التلاميذ ببعضهم وبادارة المدرسة .

وقد لا تتردد إدارة المدرسة [وخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي] من استعمال العقوبات البدنية لتعويد التلاميذ على إطاعة النظام والتقيد بالتعليمات المدرسية . غير أننا نلاحظ من الجهة الثانية أن العقوبات المدرسية من حيث هي وسائل « تربوية » كثيراً ما تفشل في إداء مهمتها من الناحية الايجابية التوجيهية ناهيك عن المشاكل الانضباطية التي ترافقها وتأتي في أعقابها . وفي مقدمتها ميل من تعاقبهم المدرسه نحو التمرد عليها وعلى النظام واتصافهم بقله الاكتراث بالتعليمات المدرسية المعروفة . وتجنباً لذلك نقترح أن تستعين إدارة المدرسة بالوسائل الايجابية المشجعة التي من شأنها أن تغرس في نفوس الناشئة الميل الذاتي للمحافظة على النظام . أما في الحالات التي لا بد فيها من اللجوء الى الوسائل السلبية الزجرية فنرى أن يستعان بالعقوبات الاجتماعية التي من شأنها تربية رأي عام في الصف الذي ينتمي اليه الطالب المذنب [وفي المدرسة عموماً - إذا تكررت إساءته -] يمقت العمل الذي قام به الطالب ويحول [بجميع الوسائل التعاونية الممكنة] بينه وبين الوقوع فيه أو بأمثاله في المستقبل شريطة أن يسمح للطالب المذنب أن يعبر عن وجهة نظره أمام الصف وأن يدافع عن نفسه عند الضرورة وأن يعلن عن خطئه ويعتذر عنه اذا استلزم الأمر ذلك .

٩ - مسألة الاقسام الداخلية :

لاشك في أن إنشاء الأقسام الداخلية الخاصة بالطلاب في جميع مراحل الدراسة وبخاصة في الأماكن التي يضطر فيها الطلاب الى ترك منازلهم والابتعاد عن عوائلهم لغرض الدراسة أمر على جانب كبير من الأهمية من الناحيتين الثقافية والمعاشية . ولهذا فان الاكثار من إنشاء تلك الاقسام الداخلية والعناية البالغة بادارتها لخدمة الطلاب وتوجيههم بالاضافة الى ايوائهم وإطعامهم قضية تستلزمها طبيعة ظروفنا التعليمية والاقتصادية الراهنة . والأقسام الداخلية بنظرنا مؤسسات ثقافية قبل أن

تكون مطاعم أو فنادق للمسافرين : إنها جسور بين البيت والمدرسة تقوم بعملها معاً وتخدم أهدافهما العامة في التربية والتعليم . وتأتي في مقدمة الخدمات التي يجب أن تقدمها الأقسام الداخلية للطلاب مسألة معاونتهم في دراستهم وتشجيع هواياتهم ومبادراتهم وتعويدهم على الشعور بالمسؤولية تجاه الآخرين وتربيتهم عملياً على المزج بتناسق بين الحرية الفردية والنظام وبين مصلحة الفرد ومصلحة الجماعة وتنشئتهم على التحلي بروح التعاون في سبيل المجموع والقيام بكل ما من شأنه أن يرفع من مستواهم الصحي والثقافي كمساهمة عملياً في نظافة مرافق الأقسام الداخلية وفي مقدمتها المطبخ والمطعم والحمام وملحقاته وغرف النوم . ولكي تؤدي الأقسام الداخلية أقصى خدمات ممكنة للطلاب نرى أن تجهزها الحكومة بجميع وسائل الراحة واللهو البريء والجو الملائم للانتاج والابداع مادياً ومن الناحية الفكرية . ولكي تعم فائدة الأقسام الداخلية نقترح أن تنشئ الحكومة نوعين منها : النوع الذي تموله الحكومة ويقبل فيه الطلاب وفق شروط معينة في مقدمتها حالتهم المالية ومواقع أماكن سكنهم بالنسبة لموقع القسم الداخلي . والنوع الآخر اختياري للطلاب الراغبين في سكنه لقاء أجور معينة . شريطة أن يخضع النوعان لتوجيه مشترك وإدارة موحدة على الصعيد المحلي وعلى نطاق القطر .

١٠ قضية الشواغر :

نشأت قضية الشواغر المدرسية منذ نشوء التعليم في البلاد . واتضحت كثيراً في السنوات الأخيرة وبخاصة في مرحلة التعليم الثانوي وفي الموضوعات العلمية - الفيزياء والكيمائية وعلوم الحياة وفي الرياضيات . وسبب ذلك يعود بالدرجة الأولى الى أن التعليم قد اتسع نظراً لتغير أحوال العراق الاجتماعية وازدياد وعي المواطنين واهتمامهم العميق بشؤون التعليم بشكل لم تعد الامكانيات المدرسية الراهنة وبخاصة الهيئات التدريسية والأبنية قادرة على مواكبته . هذا مع العلم أن الشواغر

يكثر عددها كلما ابتعدت المدرسة عن مركز لواء بغداد وعن الألوية الأخرى .
ولاشك في أن معالجة مشكلة الشواغر معالجة جذرية لا تتم على وجهها الصحيح إلا
إذا هيأنا الامكانيات الضرورية في دور المعلمين والمعلمات وفي كلية التربية لاستيعاب
أكبر مقدار ممكن من الطلاب وقدمنا التسهيلات الممكنة والمشجعات المادية
والأدبية التي تؤدي بكثير من الطلاب الأكفاء الى الدراسة في المعاهد التربوية
المذكورة . وبما أن ذلك يستلزم وقتاً ليس باليسير ولا يمكن تقليص التعليم بسبب
وجود الشواغر لأي سبب من الأسباب بل يجب العمل على نشره بأقصى سرعة ممكنة
فاننا نقترح أن تعالج قضية الشواغر في هذه المرحلة بالذات من تاريخنا معالجات
آنية مؤقتة على نطاق القطر وعلى الصعيد المحلي . وفي مقدمة تلك المعالجات الآنية
نقترح مثلاً أن تجمع عدة صفوف ذات مستوى واحد [الصف الأول والثاني
الخ . .] في عدة مدارس ثانوية [أو متوسطة] في الأسبوع ومرتين في قاعات إحدى
الثانويات في الدروس النظرية العلمية أو الرياضية ليقوم بتدريسهم مدرس واحد .
يضاف الى ذلك الاستعانة بالتلفزيون والاذاعة والأشرطة المسجلة في نقل محاضرات
في العلوم والرياضيات الى أكثر من صف واحد في آن واحد . وأن تترك للمديرى
المعارف حرية النقل الآني الموقت لبعض المدرسين من مدرسة لأخرى وأن يلجأوا
الى الاعارة الآنية المؤقتة الذي ينتقل بدوجبه يومياً أو أسبوعياً بعض المدرسين بين
الثانويات ذات الشواغر وأن تتحمل الخزينة أجور نقلهم ومصاريفهم الأخرى وأن
تقدم لهم جميع المشجعات المادية والأدبية المعقولة .

١١ - المكتبات العامة والمدرسية :

الثابتة والمتنقلة تحتل مركزاً أساسياً في حقل التعليم والتوجيه العام شريطة
أن تعني الجهات المسؤولة بانتقاء الكتب الملائمة من ناحية التوجيه ومن ناحية الثقافة
العامة وشريطة أن يعنى بالمطالعة والتشجيع على الدراسة والتتبع لا أن يقتصر

الأمر على الكتب وتهئية الرفوف الملائمة والعناية بحفظها معزولة عن المطالعين وحتى عن الهواء النقي . كما نقترح كذلك أن تبذل الجهود المادية والفكرية لإنشاء مكتبات للأطفال تتوافر فيها الكتب الخاصة بهم من حيث محتوياتها [مواضيعها الملائمة لمستوى إدراكهم الفكري وأسلوبها البسيط الشيق] ومن حيث طباعتها وورقها . ألوانها الزاهية . حجم حروفها . المسافات بين الحروف والكلمات الخ [ونقترح كذلك أن تزود مكتبات المدارس والمكتبات العامة وإدارات المدارس [الابتدائية والثانوية والعالية] بين حين وآخر بنشرات موسمية تحتوي على أسماء أنواع الكتب المفيدة [مهنية ومن ناحية الثقافة العامة] ومؤلفيها وأسعارها وملخصاً لأهم محتوياتها . إننا شعب يحتاج الى مزيد من المطالعة والثقافة العامة . وإن طلابنا في مرحلة التعليم الابتدائي بحاجة ماسة الى ترسيخ عادة المطالعة في نفوسهم والى تعويدهم على كيفية المطالعة النشيطة المجدية . ويجري مع إنشاء المكتبات وتحجيد المطالعة العامة إلقاء المحاضرات التثقيفية العامة وعرض الأفلام الثقافية وعقد المناضرات . ونحبذ تعميماً للفائدة واختصاراً للجهد أن تسجل المناظرات الناجحة والمحاضرات القيمة على أشرطة خاصة وتعمم على المدارس للانتفاع بها . ويجري هذا المجرى برأينا تسجيل دروس نموذجية [في مرحلتي الدراسة الابتدائية والثانوية] وتعميم ذلك على المدارس المختلفة للانتفاع بها : كأن يسجل درس ناجح أو أكثر في تعليم القراءة للصف الأول الابتدائي أو الفيزياء للصف الثالث المتوسط أو الجبر أو الهندسة الخ . .



جدول الخطأ والصواب

وقعت في الكتاب اخطاء مطبعية كثيرة مؤسفة . والى القاريء
ما عثرنا عليه منها .

الصفحة	السطر	الخطأ	الصواب
٢٣	١٦	وفئات	إذا تذكرنا ان فئات
٢٨	٨	يسترجع ... ما يعطي	نسترجع ... ما نعطي
٢٩	٢١	تحقق	تتحقق
٣٣	٧	عندما وضعت	وضعت
٤٨	١١	إننا	أنا
٥٣	١١	الثت	التثبت
٦٣	١٤	والمباشرة	المباشرة
٦٤	١٨	مواقعه	مواقفه
٦٦	١	العبارة « تاريخه وبين افراده وفئاته في فترات مختلفة » زائدة .	
٦٦	٦	ازالت	زالت
٦٧	٣	كلا مكانية في	كلا مكانية الكامنة في
٧٠	٦-٣	تستبدل بكلمة « تشابه » كلمة « تماثل » .	
٧٤	١٦	الصحية	الصحيحة
٧٥	١	بمقدما	ونقدما
٨٠	٣	مكتضة	مكتظة

تجهيز	وتجهيز	١١	٨٠
الأطفال	للأطفال	١٢	٨٧
إخوانهم	أخوانهم	٦	٨٨
وتنمية المصلحة الشخصية	وتنمية الشخصية	٢١	٨٩
تختلف عما هي عليه	تختلف منها	١٤	٩٠
اللوازم المدرسية الأخرى	المدرسية الأخرى	١٥	٩١
تقليل	لقليل	١٧	٩٦
تواجهها	تواجهه	١١	٩٧
اعتبار	اعتبا	٤	١٠٠
نفسه	نفسه	٢٢	١٠٠
يبدله	يبدله	٨	١٠١
١٨ ر٠	١٨٪	٣	١٠٧
تسدي	تسدي	١٠	١١١
علمياً	عملياً	٤	١١٨
المحاضرات	المحاضرات	٥	١١٨
عن	من	٢١	١١٩
الابتدائية	المتوسطة	٤	١٢١
يعبر	تعبر	٣	١٢٤
الجبر	الجبرو	٤	١٢٥
سبع	ستة	١٩	١٢٧
سقط سهواً العدد « ٧٥ »		٢	١٢٨
سقط سهواً العدد « ٧٣ »		٣	١٢٨



اهم مصادر البحث

- 1 — Dewey, John, Democracy and Education, New York, Macmillan 1946.
- 2 — Eells, K., and others, Intelligence and Cultural Differences, Chicago, the University of Chicago Press, 1951.
- 3 — Hebb, D. O., the Organization of Behavior, New York, John Wiley and Son, 1955.
- 4 — Lu Ting-Yi, Education Must Be Combined with Productive Labour, Peking, Foreign Languages Press, 1958.
- 5 — Makarenko, A.S., the Road to Life, Moscow, Foreign Languages Publishing House, 1955.
- 6 — Piaget, J., the Psychology of Intelligence, London, Rontledge and Kegan Paul, 1951.
- 7 — Simon, B., editor, Psychology in the Soviet Union, London, Rontledge and Kegan Paul, 1957.
- 8 — Vernon, Philip E., the Structure of Human Abilities, London, Methuen, 1961.